Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470035
Centre d'intérêt: 370

La Formation du personnel de direction de l'école : un aperçu de son organisation et de son orientation aux Etats-Unis et dans deux provinces canadiennes : étude / préparée par Réginald Grégoire inc. pour la Direction de la formation du personnel scolaire, Direction générale de la formation et des qualifications. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1993.
122 p. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Code: 9394-0018; 69-2035. Bibliogr.: p. [107]-116.

ISBN 2-550-23680-7

Vedette(s)-secondaire(s): Réginald Grégoire inc * Québec (Province). Direction de la formation du personnel scolaire

Descripteur(s): Directeur d'école * Administrateur scolaire * Formation des administrateurs * Programme de formation * Rôle de l'université * Association professionnelle * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Etats-Unis * Kentucky * Californie * Ontario * Colombie-Britannique

Cette étude fait état de la formation prévue, à l'intention du personnel de direction d'une école primaire ou secondaire publique, aux Etats-Unis dans leur ensemble et dans quelques états en particulier de même que dans deux provinces canadiennes. Trois composantes de la formation ont été retenues: une formation universitaire de base, une préparation spécifique à la fonction de direction d'une école et une formation professionnelle continue. Les systèmes scolaires interrogés se sont prononcés principalement à partir de trois questions: qui est responsable de la formation en cause? sur quoi porte-t-elle? à quels modes et moyens fait-on appel pour que cette formation se produise?

Type de document:

LA FORMATION DU PERSONNEL DE DIRECTION DE L'ÉCOLE

UN APERÇU DE SON ORGANISATION ET DE SON ORIENTATION AUX ÉTATS-UNIS ET DANS DEUX PROVINCES CANADIENNES

Québec

94-70035

LA FORMATION DU PERSONNEL DE DIRECTION DE L'ÉCOLE

UN APERÇU DE SON ORGANISATION ET DE SON ORIENTATION AUX ÉTATS-UNIS ET DANS DEUX PROVINCES CANADIENNES

ÉTUDE PRÉPARÉE PAR RÉGINALD GRÉGOIRE INC.
pour la
Direction de la formation du personnel scolaire
Direction générale de la formation et des qualifications

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1993 — 9394-0018

ISBN 2-550-23680-7

Dépôt légal – deuxième trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec

PRÉSENTATION

Cette étude a été réalisée pour la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation. Elle répond par ailleurs à une demande auprès de celle-ci de la Direction générale de la formation et des qualifications, qui souhaiterait clarifier la politique du même ministère en relation avec divers aspects de la formation du personnel de direction de l'école au Québec.

Le sujet en est la formation prévue, dans quelques systèmes scolaires, à l'intention du personnel de direction d'une école primaire ou secondaire publique. L'introduction générale reprend et précise le sens de chacun de ces termes. Dans ce cadre, ce qui a été retenu en priorité, ce sont, compte tenu de la raison d'être de l'étude, les options, les orientations et les expériences qui définissent, circonscrivent ou illustrent une politique. Sur la formation elle-même, on verra que la réflexion actuelle, qui se conforme en cela à la réalité observable dans maints endroits, distingue trois composantes: une formation universitaire de base, une préparation spécifique à la fonction de direction d'une école et une formation professionnelle continue. Tout en demeurant attentif à la première d'entre elles, ce rapport accorde toutefois plus de place à la seconde et à la troisième. Quant aux systèmes scolaires qui ont été interrogés, principalement à partir de trois questions (Qui est responsable de la formation en cause? Sur quoi porte-t-elle? À quels modes et moyens fait-on appel pour que cette formation se produise?), ce sont ceux des États-Unis dans leur ensemble, de deux États américains en particulier, le Kentucky et la Californie, et de deux provinces canadiennes: l'Ontario et la Colombie-Britannique.

L'auteur de ce rapport est la firme Réginald Grégoire inc. Une bonne part de la documentation utilisée a été repérée ou commandée et commentée par Pascale Grégoire. Le reste de la recherche a été faite et le texte rédigé par Réginald Grégoire.

R.G.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

TABLE DES MATIÈRES..... 3

INTRODUCTION GÉNÉRALE 7

1. LE SUJET DE L'ÉTUDE 7

2. LA MÉTHODE UTILISÉE 10

CHAPITRE I : LES ÉTATS-UNIS: UNE VUE D'ENSEMBLE 13

• INTRODUCTION 13

1. RAPPELS HISTORIQUES ET ÉVOLUTION RÉCENTE 13

2. LA GRILLE DES ORGANISMES, ASSOCIATIONS ET SERVICES 18

2.1 Le gouvernement fédéral 18

2.2 Les États et les districts scolaires 24

2.3 Les établissements d'enseignement supérieur 29

2.4 Les associations professionnelles 33

2.5 Les regroupements et les réseaux 48

2.6 Les organismes de soutien et de services 58

CHAPITRE II : DEUX VUES PARTICULIÈRES: COUPS D'OEIL SUR L'EXPÉRIENCE RÉCENTE DU KENTUCKY ET DE LA CALIFORNIE 61

• INTRODUCTION 61

1. AU KENTUCKY 62

1.1 Un système scolaire en pleine transformation 62

1.2 La formation des cadres de l'école: orientation générale 63

1.3 De nouvelles perspectives dans l'action des universités 65
1.4 Un centre innovateur: le district scolaire du comté de Jefferson 67
1.5 Autres initiatives 70

2. EN CALIFORNIE 71
2.1 La formation exigée 71
2.2 La contribution des universités 74
2.3 L'apport du département de l'Éducation et du réseau scolaire 75
2.4 Une association professionnelle particulièrement active 79

CHAPITRE III : REGARDS SUR LA SITUATION EN ONTARIO ET EN COLOMBIE-BRITANNIQUE 83

• INTRODUCTION 83
1. EN ONTARIO 84
1.1 Règles et politiques générales 84
1.2 La contribution des universités 87
1.3 Le rôle de l'Institut d'études pédagogiques 87
1.4 Autres initiatives 89

2. EN COLOMBIE-BRITANNIQUE 93
2.1 Un fond d'incertitude 93
2.2 La contribution des universités 95
2.3 Les autres apports 96

CONCLUSION 101

• UNE FORMATION À RENOUVELER 101
• UNE CAPACITÉ DE DIRECTION "BINAIRE" 102
• POINTS D'APPUI EN VOIE D'AFFIRMATION 103
• UN AVENIR OUVERT 105

LISTE DES DOCUMENTS CITÉS 107

ANNEXES 117

ANNEXE I: LES 12 HABILETÉS ÉVALUÉES DANS LES CENTRES D'ÉVALUATION ("ASSESSMENT CENTERS") DE LA NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS 117

ANNEXE II: LES 12 DIMENSIONS RETENUES DANS L'"ADMINISTRATOR DIAGNOSTIC INVENTORY" (ADI) DE LA NATIONAL ASSOCIATION OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS 119

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. LE SUJET DE L'ÉTUDE

Ce rapport porte sur la formation prévue, dans quelques systèmes scolaires, à l'intention du personnel de direction d'une école primaire ou secondaire publique.

En l'occurrence, la ***formation prévue*** renvoie essentiellement à trois réalités, soit à la formation universitaire de base considérée comme nécessaire pour pouvoir occuper un emploi d'administrateur ou d'administratrice dans une école, à la préparation spécifique complémentaire qui est exigée immédiatement avant ou après l'entrée en fonction à un tel titre et à ce qu'il est convenu d'appeler la formation professionnelle continue. Tel que souhaité, le rapport accorde cependant une attention un peu plus marquée à la préparation spécifique complémentaire et aux activités de formation continue qui accompagnent les premières années où une personne détient un poste administratif dans une école. La formation décrite est donc, le plus souvent, obligatoire et, dans un bon nombre des autres cas, fortement suggérée par les autorités scolaires ou le climat qui entoure actuellement l'exercice de la profession d'administrateur ou d'administratrice d'une école. Quant aux éléments abordés en relation avec chacune de ces étapes de formation, ils ont comme cadre les trois questions suivantes:

a) Qui est responsable de cette formation?

Ainsi, la formation offerte ou donnée relève-t-elle d'un organisme de l'État, d'un conseil ou d'un district scolaire, d'une université, d'une association, d'un autre organisme, public ou privé, ou d'une combinaison quelconque de ces organismes?

b) Sur quoi porte-t-elle?

Quels sont les domaines du savoir et les aspects de la réalité scolaire — et, s'il y a lieu, sociale — qui sous-tendent la structuration de cette formation? Plus précisément, quelle place occupent respectivement les contenus théoriques et pratiques, les dimensions administratives et pédagogiques et les thèmes émergents par rapport à ceux qui sont devenus plus ou moins traditionnels?

c) À quels modes et moyens de formation fait-on appel?

Quelle importance accorde-t-on aux cours ou exposés formels? À des stages orientés vers une formation pratique? À une période de probation supervisée? Aux sessions intensives de courte durée? À des exercices intégrés dans l'activité professionnelle régulière? À l'étude de la documentation courante (écrite ou audio-visuelle) consacrée à l'administration scolaire et aux objets sur lesquels elle porte? À la participation à des rencontres ou à des congrès professionnels? À d'autres modes et moyens de formation? Dans quels cas est-il question de crédits ou de diplômes et quelle valeur leur attribue-t-on alors?

À un niveau plus fondamental, le traitement donné à chacune de ces questions est régi par la règle suivante: ce qu'il convient de retenir avant tout comme réponses, ce sont les éléments d'ordre politique. En effet, ce qu'il faut éclairer, ce sont d'abord les choix de base, à moyen et à long terme, d'un système d'enseignement, et non un programme de recherche, ni, à l'opposé, le contenu d'un projet concret dont une commission scolaire, une université ou une association professionnelle pourrait entreprendre *hic et nunc* la réalisation. Nonobstant cette orientation, le thème central que constituent l'organisation et l'orientation de la formation du personnel de direction de l'école est envisagé selon des perspectives assez larges pour qu'une lecture attentive permette de saisir aussi où en sont, dans leurs grandes lignes, la recherche qui fonde les politiques et les modes et modalités d'action qui tendent à les incarner.

Les *systèmes scolaires* auxquels s'intéresse cette étude, ce sont ceux des États-Unis et du Canada. Au-delà du 45e parallèle, le type d'intervention très "ciblé" du gouvernement fédéral, la multiplicité des dispositifs qui assurent entre les États une circulation efficace de l'information, voire maintes collaborations concrètes, et divers autres facteurs rendent possible, sans trop de peine, une vue de ce qui existe dans l'ensemble du pays comme organisation et orientations de la formation du personnel de direction d'une école. Un aperçu semblable est d'ailleurs quasi indispensable pour pouvoir apprécier la portée de ce qui se passe dans le département de l'Éducation de tel ou tel État, telle université ou tel autre organisme. La situation est très différente au Canada. Les échanges entre les composantes d'un système scolaire encore plus marqué par l'empreinte des provinces que celui des États-Unis par celle des États y sont si faibles qu'une approche globale n'est tout simplement pas possible dans les circonstances; on ne pourrait y parvenir qu'au prix d'un

long et laborieux processus qui dépasse largement les limites de la présente étude. Le sujet de celle-ci sera donc abordé différemment selon que le système en cause est celui des États-Unis ou du Canada.

C'est à cette vue d'ensemble, déjà évoquée, sur la formation du personnel de direction d'une école aux États-Unis que sera consacré le premier chapitre. La préférence accordée, dans un premier temps, aux États-Unis plutôt qu'au Canada se justifie par le fait que le personnel de direction d'une école fait l'objet d'une formation plus précise depuis plus longtemps dans le premier cas que dans le second, que cette formation y est aussi beaucoup plus développée, structurée et diversifiée et que, dans ce domaine, c'est, de toute évidence, le sud qui influence le nord, et non l'inverse.

Malgré la densité du réseau national d'interrelations qui crée une certaine unité à l'intérieur du système scolaire américain, il n'en demeure pas moins que c'est au sein des États que s'exerce l'essentiel des pouvoirs. C'est afin de tenir compte de cette situation que le second chapitre s'attardera sur l'organisation et l'orientation que l'on retrouve dans deux États en particulier, le Kentucky dans l'est et la Californie dans l'ouest, en relation avec la formation à laquelle s'intéresse cette étude. Le choix de ces deux États permettra, d'un côté, d'attirer l'attention sur des expériences très différentes de formation du personnel de direction d'une école et, de l'autre, de fournir à une réflexion proprement québécoise une large gamme d'options qui, sauf exception, ont déjà subi, dans des contextes réels très contrastés, au moins l'épreuve d'une première étape de mise en oeuvre (et le plus souvent bien davantage).

Le troisième et dernier chapitre aura donc le Canada comme cadre. Pour des raisons déjà exposées, c'est plus précisément de réalités provinciales dont il sera question. Les deux systèmes scolaires retenus sont ceux de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, choisis, eux aussi, comme ce fut le cas pour le Kentucky et la Californie, à cause de leurs différences présumées dans leur façon de préparer le personnel de direction d'une école à son rôle et à ses fonctions.

Par ***personnel de direction d'une école***, il faut entendre tout d'abord le directeur ou la directrice d'une école, mais aussi toute personne qui, sous son autorité et à titre d'adjoint ou d'adjointe, d'assistant ou d'assistante ou à un autre titre, assume une responsabilité formelle, d'ordre administratif, pédagogique ou autre, dans la direction d'une école. Les enseignants et les enseignantes, considérés en tant que tels, ne sont en aucun cas compris dans ce personnel.

L'école en cause est celle définie comme ***primaire ou secondaire***; elle peut cependant être connue sous le nom d'école "moyenne", ou même sous un autre nom, et l'école dite primaire inclut très souvent une année de maternelle, et parfois plus.

Enfin, cette école est ***publique***. Toutefois, dans le cas présent, il convient de s'interroger sur l'importance à accorder à la distinction habituelle entre école publique et école privée. Il nous paraît pour le moins symptomatique que, parmi la quantité considérable de documents, de divers horizons, que nous avons consultés pour la réalisation de cette étude, très rares sont ceux qui éprouvent le besoin d'en faire état, même sur des aspects secondaires. Dans les limites du champ couvert par cette étude, on peut, nous semble-t-il, poser comme hypothèse qu'il n'existe pas de différences notables entre la formation du personnel de direction d'une école selon qu'il se trouve dans une école primaire ou secondaire ayant un statut public ou privé.

2. LA MÉTHODE UTILISÉE

La réalisation de cette étude repose, pour l'essentiel, sur l'analyse et la comparaison de textes provenant de sources diversifiées. Certains renseignements ont cependant été vérifiés, précisés ou mieux situés dans leur contexte au cours de conversations téléphoniques; de telles conversations ont eu lieu avec des interlocuteurs ou des interlocutrices du Kentucky, de la Californie, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario.

La documentation utilisée a été repérée par la consultation des sources habituelles, compte tenu du sujet de l'étude: système ERIC, revues connues, livres synthèse, rapports récents de comités ou de commissions d'études, bibliographies, etc., mais aussi par l'intermédiaire de nombreuses communications écrites et téléphoniques avec des organismes dont il y avait de bonnes raisons de croire que l'un de leurs centres d'intérêt était la formation du personnel de direction d'une école. La récolte a, d'une manière générale, été plus abondante que prévu, mais aussi plus diffuse. C'est, à vrai dire, avec un certain étonnement que nous avons découvert une documentation foisonnante, où, depuis dix ans, et à un rythme de plus en plus rapide depuis cinq ans, se succèdent, sur un fond de remise en question radicale de la situation existante, études, rapports, propositions et projets. Dans un tel maelström, on le soupçonne bien, il n'y a pas de synthèses qui soient à jour, même sur des aspects aussi simples que le nombre d'États américains où un examen spécial est exigé avant

de pouvoir devenir un directeur ou une directrice d'école. En conséquence, en nous apportant, dans plusieurs cas, une information toute récente et très proche des lieux où se dessinent les orientations, les communications déjà signalées se sont avérées d'autant plus utiles.

Cette documentation est quasi entièrement rédigée en anglais. C'est donc dire que, derrière les pages de ce rapport, il y a un important travail de traduction. Le fait que la formation du personnel de direction de l'école vive, en ce moment, une période de transition a accru la complexité de ce travail, car, dans une telle période, on utilise volontiers des termes plus ou moins nouveaux, dont la signification demeure floue, en même temps que l'on cherche à renouveler le sens de plusieurs termes anciens. Dans cette situation, traduire, c'est, plus encore qu'à l'ordinaire, interpréter et redire autrement. C'est pourquoi, afin d'éviter le plus possible tout malentendu, nous avons, dans plusieurs cas, ajouté entre parenthèses le terme anglais du texte original la première fois où nous en avons proposé une traduction.

Une autre des difficultés rencontrées provient du fait que, dans de nombreux textes dont il est impossible de ne pas tenir compte, on traite comme un tout le personnel de direction d'une école et celui qui occupe une fonction à l'intérieur des structures qui, au niveau d'une ville, d'un comté, d'un district ou d'autres divisions territoriales, sont responsables de plusieurs écoles. Pour résoudre cette difficulté, nous avons, soit utilisé les termes plus larges d'administrateur ou d'administratrice scolaire, soit, lorsque cela nous a paru possible sans trahir la pensée des auteurs ou des auteures, appliqué seulement au personnel de direction d'une école les renseignements dont nous disposions.

Tel que son titre l'indique, ce rapport constitue un "aperçu", non une étude exhaustive. À partir d'une situation mouvante et ouverte vers un avenir incertain, il cherche à pointer des modes d'organisation, des orientations et des initiatives qui, à la fois, paraissent reposer sur les bases les plus solides et susciter l'attention des milieux informés. À travers le plan lui-même et par diverses précisions, il tente aussi de situer dans un contexte relativement global ces modes d'organisation, orientations et initiatives et de fournir à leur sujet quelques éléments d'analyse permettant d'en apprécier l'ampleur, la portée ou l'intérêt.

L'un des objectifs que vise une introduction à un rapport est de clarifier ce qui est de portée générale, afin que, par la suite, il soit possible d'aller plus directement à l'essentiel. Dans la rédaction de ce rapport, la féminisation des titres et des fonctions est l'une de ces questions qui demande clarification; elle fait d'autant plus problème que des mots plutôt longs

tels que "enseignant", "administrateur", "directeur", "professeur", "conseiller", "étudiant", "participant", "évaluateur" et quelques autres reviennent, par la force des choses, souvent. Dans cette introduction, nous avons toujours utilisé le masculin et le féminin, de façon à bien spécifier que les personnes dont nous parlons dans l'ensemble de ce rapport sont autant des femmes que des hommes. Ceci étant acquis, il nous semble que les exigences de l'écriture commandent des raccourcis sur ce point comme sur bien d'autres. C'est pourquoi, dans la suite du texte, nous n'avons utilisé les deux genres d'un terme que dans certaines introductions (celle de la section 2.4, par exemple) et quelques autres passages où on pourrait éventuellement se demander en toute bonne foi s'il est question aussi bien des unes que des autres. Quant aux pronoms à employer et aux accords à respecter, nous suivons, en principe, les règles proposées dans la brochure préparée par le ministère de l'Éducation et intitulée *Pour un genre à part entière. Guide pour la rédaction de textes non sexistes* (Les Publications du Québec, 1988).

CHAPITRE I

LES ÉTATS-UNIS: UNE VUE D'ENSEMBLE

INTRODUCTION

La section 1 de ce chapitre rappelle très brièvement quelques dates, événements et statistiques qui permettent de se faire une première idée de l'évolution et de la situation actuelle de la formation que l'on offre, aux États-Unis, au personnel de direction d'une école ou que l'on exige de lui. La seconde section décrit, selon l'esprit et dans le sens déjà définis dans l'introduction générale, ce que proposent ou font concrètement, dans ce domaine, divers organismes, associations et services. Ceux-ci étant particulièrement nombreux et exerçant une action qui s'appuie sur des fondements et a en vue des finalités très variables, ils ont été répartis en six catégories, soit le gouvernement fédéral, les États et les districts scolaires, les établissements d'enseignement supérieur, les associations professionnelles, les regroupements et les réseaux et les organismes de soutien et de services.

1. RAPPELS HISTORIQUES ET ÉVOLUTION RÉCENTE

C'est au début du siècle que l'on a vraiment commencé, dans les établissements d'enseignement supérieur, à dispenser une formation destinée en propre aux administrateurs scolaires. Par la suite, dans les décennies 1920 et 1930, on a assisté, dans les universités les plus prestigieuses, à une "professionnalisation" relativement rapide de leurs fonctions. C'est d'ailleurs ce qui expliquerait l'apparition, autour de 1920, du diplôme de "Doctor of Education" (Ed. D.), à côté de celui, traditionnel, de "Philosophiae Doctor" (Ph. D.), avec spécialisation en éducation. En 1935, 22 établissements préparaient des étudiants au nouveau diplôme, peu différent cependant, en pratique, de l'ancien, le premier ayant une forte tendance à se modeler sur le second (voir Clifford and Guthrie, 1988, p. 14, 115, 117-119, 148-150 et *passim*).

Il a cependant fallu attendre les années 1950 pour que l'administration scolaire devienne "un champ sérieux en lui-même" (Hoyle, English and Steffy, 1990, p. 7). Puis, dans les années 1960, le nombre de programmes a commencé à proliférer, d'abord dans les universités, puis sous l'égide d'autres organismes. Environ 500 établissements d'enseignement supérieur inscrivent actuellement des étudiants dans un programme d'études de deuxième ou de troisième cycle en administration scolaire. En outre, le gouvernement fédéral, les États, les districts scolaires, la plupart des associations professionnelles et divers autres organismes, publics et privés, ont multiplié les programmes de tous genres, surtout au cours des années 1980. On a pu, tout récemment, parler de la formation professionnelle continue des administrateurs scolaires comme d'"une industrie en croissance" (Hallinger, 1992, p. 300 et 303).

Les programmes des années 1960, en réaction contre l'enseignement trop exclusivement "anecdotique" et "pratique" de la période antérieure, surtout dans les universités, ont été fortement influencés par la recherche de points d'appuis théoriques (dans le sillage du "Theory Movement", né dans les années 1950) et les promesses des sciences sociales. On s'est, d'une manière générale, très peu soucié du contexte immédiat et des problèmes réels de l'administration d'une école. Tous les rapports sur la formation des administrateurs scolaires publiés depuis dix ans — et on verra dans les sections suivantes qu'il y en a plusieurs — soulignent cette situation (voir aussi Pitner, 1987, p. 64-73).

Après l'enseignement primaire et secondaire dans son ensemble, en 1983, avec *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education), puis le corps enseignant, en 1985, avec *A Call for Change in Teacher Education* (National Commission for Excellence in Teacher Education), les administrateurs scolaires ont, à leur tour, en 1987, bénéficié des résultats d'une "national commission", chargée de dégager les exigences de l'"excellence", avec *Leaders for America's Schools* (National Commission on Excellence in Educational Administration). La parution de ce dernier rapport a créé une onde de choc qui continue de parcourir la recherche actuelle sur la formation des administrateurs scolaires; on est passé à ce sujet de points de vue épars sur la nécessité d'une réforme en profondeur à une proposition globale et articulée. Aussi, les consultations et études auxquelles a donné lieu la préparation de ce travail ont permis d'effectuer un impressionnant relevé de la documentation disponible et de faire le tour de son contenu. Depuis, aux quatre coins du pays, on voit de plus en plus autrement tous les volets de la formation du personnel de direction d'une école et on n'entend

plus que les échos d'un discours et d'une pratique qui se cherchent d'autres justifications, d'autres assises ou, au minimum, un autre "look".

Pourquoi ce virage s'est-il produit à ce moment? Quels facteurs peuvent l'expliquer? D'où lui viennent ses accents particuliers? Avant d'en arriver au coeur de cette étude, soit les éléments d'ordre politique qui décrivent le contenu même de ce virage, peut-être faut-il, en réponse à ces questions, fournir quelques indications sur le contexte scolaire plus large dans lequel il se situe. Voici donc, dans cette ligne, quelques faits que rappelle constamment à l'attention la documentation récente:

a) Les recherches sur l'efficacité de l'école et une série de thèmes connexes (les processus de changement et d'innovation au sein d'un établissement, le perfectionnement du corps enseignant, la place de la dimension pédagogique à l'intérieur de la direction d'une école, etc.) ont mis en relief l'importance que pouvait jouer un bon directeur d'école dans la réussite des élèves qui la fréquentent (voir, entre autres, Murphy and Hallinger, 1989, p. 25 et Anderson, 1991, p. 9).

b) L'ampleur et la persistance du mouvement de réforme scolaire des années 1980 ont, par la force des choses, soulevé la question de la gestion du train sans fin de mesures qui, tout au long de la décennie, ont été approuvées par les législatures et les autorités éducatives des États, et ce avec d'autant plus d'acuité que la plupart des directeurs d'école n'avaient pas été préparés à ce type de gestion et, surtout, à ses implications.

c) La rapidité avec laquelle se sont imposés des courants tels que l'élargissement sensible des responsabilités conférées à l'école (avec ce qui s'ensuit comme tâches administratives, exigences de planification et d'imputabilité, nouveaux modes de relation avec le corps enseignant et les parents, etc.) et, à l'intérieur de chaque école, une révision de l'enseignement en fonction de ses résultats réels auprès de l'élève ont donné encore plus de relief aux lacunes de la formation du personnel de direction de l'école et, par voie de conséquence, à la nécessité de lui proposer quelque chose de très différent que ce à quoi on l'avait habitué, en particulier dans les établissements d'enseignement supérieur.

d) Plus profondément encore, on est passé, au fur et à mesure que la décennie avançait, d'une vision où on misait sur toute une gamme de réformes à une autre où le but visé est devenu la rénovation complète de l'école, autant dans ses objectifs et ses contenus que

dans sa direction et l'organisation de ses horaires[1]. Il est apparu alors que ce dont on avait besoin, ce sont des personnes qui avaient le sens de l'avenir et étaient capables de prendre des risques (voir, par exemple, Thomson, 1992a, p. VI), ainsi que de gérer aussi bien des dimensions politiques et culturelles que celles qui concernent les ressources humaines et les structures (voir Deal, in Thomson, 1992a, p. 3-4).

Dans les années 1980, l'idée de "direction pédagogique" ("instructional leadership") a contribué au progrès de nombreuses écoles, mais, dans le contexte des initiatives actuelles de rénovation visant à bâtir l'école du 21e siècle, "elle ne paraît plus apte à saisir le coeur de ce que l'administration scolaire doit maintenant devenir. L'expression "direction en vue d'une transformation de la réalité" ("transformational leadership") évoque maintenant une gamme plus appropriée de pratiques" (Leithwood, 1992, p. 8)[2].

e) On est devenu de plus en plus "désenchanté" face à l'approche théorique et aux cadres de référence émanant des sciences sociales qui ont façonné les programmes de formation des administrateurs scolaires au moment même où ils prenaient le plus d'expansion (Murphy and Hallinger, 1989, p. 26. Voir aussi Hallinger and Murphy, 1991, p. 515). On en est venu progressivement à percevoir ce courant comme faisant peu d'efforts pour traduire les acquis théoriques en stratégies concrètes et, plus profondément, étant donné son éloignement de la réalité et la logique interne de son développement, comme étant incapable de le faire (voir Murphy and Hallinger, 1989, p. 26-27).

f) Il est opportun de procéder à une réforme de la formation des enseignants, mais on doit se rappeler que "c'est l'administration scolaire qui est le maillon le plus faible de nos établissements en sciences de l'éducation" (Conley and Bacharach, 1987, p. 36). On n'avancera pas beaucoup en affectant des enseignants mieux préparés dans une école mal administrée (voir id., p. 34).

---

(1) Ce courant, omniprésent actuellement, est connu en anglais sous le nom de "restructuring". Le premier terme français qui vient à l'esprit pour le traduire: "restructurer" ou "restructuration", est, dans les circonstances, tout à fait inadéquat. C'est pourquoi nous le traduisons ici par le terme "rénovation" ou d'autres plus ou moins semblables, selon le contexte.

(2) Le numéro spécial de février 1992 de la revue *Educational Leadership* aborde sous plusieurs angles la nature et la portée du changement de perspective en cours. Pour une rapide vue d'ensemble à la fois stimulante et soucieuse d'équilibre, on pourra consulter, en plus de l'article déjà cité de K. A. Leithwood, celui de D.E. Mitchell et S. Tucker.

g) On a évalué que, dans les années 1990, environ la moitié des directeurs d'école prendraient leur retraite et on juge impératif d'accroître sensiblement, au cours des prochaines années, parmi le personnel de direction des écoles, le nombre de femmes et de personnes provenant de milieux ethniques et culturels actuellement sous-représentés.

On pourra éviter certaines méprises, fréquentes dans l'étude du système scolaire américain par des étrangers, voir plus clairement où se situent les vrais problèmes et évaluer avec plus d'à-propos la pertinence de certaines orientations si, en lisant la suite de ce rapport, on a en tête certains points de repère statistiques reliés à la formation des administrateurs scolaires et à quelques aspects connexes. Voici donc quelques données à ce sujet; les sources citées en contiennent de nombreuses autres.

Selon les dernières statistiques rendues publiques par le *National Center for Education Statistics* — et qui sont celles de 1988-1989 ou de 1989-1990 (voir Education Week, 1992) — le nombre de directeurs et de directrices d'une école publique est d'environ 77 500, soit 58 500 hommes (75%) et 19 000 femmes (25%). La proportion de ceux et de celles dont le diplôme le plus élevé est un baccalauréat est inférieure à 3%; tous les autres détiennent une maîtrise ou un diplôme jugé équivalent ou supérieur, soit une maîtrise dans 53,4% des cas, un diplôme de "spécialiste en éducation" ("education specialist") dans 35,1% des cas et, dans près de 9% des cas, un doctorat ou un "premier diplôme professionnel". Ils ont, en moyenne, dix ans d'expérience à la direction d'une école. Déjà, à partir de données un peu antérieures, Emily Feistritzer, dans son enquête souvent citée sur le profil des administrateurs scolaires aux États-Unis, pouvait affirmer que ceux-ci "figurent parmi les personnes les plus scolarisées du pays. Ainsi, alors que seulement 10% de toutes les personnes qui ont un emploi et 17% de celles qui occupent une fonction de direction générale, d'administration ou de gestion ont terminé cinq ans ou plus d'études supérieures, il en est ainsi, en réalité, pour tous les directeurs d'école" (1988, p. 16). En 1987, au secondaire, selon une autre source, 99% des directeurs d'école possédaient "au moins une maîtrise" (Pellicer *et al.*, 1988, p. 53) et 13% un doctorat (voir id., tableau 5.2). Il ressort du même tableau que, en 1965, environ 90% des directeurs d'école avaient une maîtrise et, en 1977, 98%.

Presque tous les directeurs d'école ont d'abord acquis une expérience dans l'enseignement (voir Feistritzer, 1988, p. 3). Au secondaire, en 1987, 92% des directeurs en fonction, dont 100% de ceux qui avaient été nommés depuis moins d'un an, avaient déjà enseigné durant quatre ans ou plus (voir Pellicer *et al.*, p. 54, tableau 5.3). Au même

moment, 64% des directeurs d'une école publique avaient acquis au moins 20 ans d'expérience dans le secteur de l'éducation et 88% au moins 15 ans; la situation était à peine différente pour les directeurs d'une école privée (voir Feistritzer, 1988, p. 10). L'âge moyen des directeurs d'une école publique était alors de 46,6 ans et d'une école privée de 46,3 ans (id.). Enfin, notons que 36% de ceux qui dirigeaient une école secondaire suivaient des cours de deuxième ou de troisième cycle dans un établissement d'enseignement supérieur (voir Pellicer *et al.*, 1988, p. 63, tableau 5.14).

2. LA GRILLE DES ORGANISMES, ASSOCIATIONS ET SERVICES

2.1 LE GOUVERNEMENT FÉDÉRAL

Depuis 1966, le gouvernement fédéral subventionne largement, dans le domaine de l'éducation, un réseau de centres d'information spécialisés sur ce qui se publie dans un très grand nombre de revues et d'autres périodiques du même ordre et de rapports, d'études, de communications et de documents similaires non considérés comme des livres, ainsi qu'un réseau de laboratoires régionaux dont la mission consiste à traduire en orientations ou en projets concrets applicables dans le système d'enseignement les résultats de la recherche. Le premier de ces réseaux, connu sous le nom d'*ERIC* ("Educational Resources Information Center"), comprend 16 centres de plein droit et trois centres associés et le second dix laboratoires localisés dans autant de régions. Sans faire le tour de tout ce qui émane de ces réseaux en relation avec la formation des administrateurs scolaires, il paraît opportun d'attirer l'attention sur au moins quelques-unes de leurs initiatives les plus souvent citées, qui, on ne peut en douter, influencent aussi bien l'application des politiques que leur élaboration.

En 1985, le Congrès a approuvé un programme dénommé "Leadership in Educational Administration Development" (LEAD), qui a permis la création dans chaque État (ainsi que dans le District de Columbia et six autres endroits), de centres de consultation, de soutien et de formation en administration scolaire qui, dans la majorité des cas, ont pris le nom d'"académies".

Enfin, le 18 avril 1991, à l'enseigne de "America 2000", le président a lancé un vaste programme de réformes de l'école dont l'un des volets prévoit l'établissement, dans chaque

moment, 64% des directeurs d'une école publique avaient acquis au moins 20 ans d'expérience dans le secteur de l'éducation et 88% au moins 15 ans; la situation était à peine différente pour les directeurs d'une école privée (voir Feistritzer, 1988, p. 10). L'âge moyen des directeurs d'une école publique était alors de 46,6 ans et d'une école privée de 46,3 ans (id.). Enfin, notons que 36% de ceux qui dirigeaient une école secondaire suivaient des cours de deuxième ou de troisième cycle dans un établissement d'enseignement supérieur (voir Pellicer *et al.*, 1988, p. 63, tableau 5.14).

2. LA GRILLE DES ORGANISMES, ASSOCIATIONS ET SERVICES

2.1 LE GOUVERNEMENT FÉDÉRAL

Depuis 1966, le gouvernement fédéral subventionne largement, dans le domaine de l'éducation, un réseau de centres d'information spécialisés sur ce qui se publie dans un très grand nombre de revues et d'autres périodiques du même ordre et de rapports, d'études, de communications et de documents similaires non considérés comme des livres, ainsi qu'un réseau de laboratoires régionaux dont la mission consiste à traduire en orientations ou en projets concrets applicables dans le système d'enseignement les résultats de la recherche. Le premier de ces réseaux, connu sous le nom d'*ERIC* ("Educational Resources Information Center"), comprend 16 centres de plein droit et trois centres associés et le second dix laboratoires localisés dans autant de régions. Sans faire le tour de tout ce qui émane de ces réseaux en relation avec la formation des administrateurs scolaires, il paraît opportun d'attirer l'attention sur au moins quelques-unes de leurs initiatives les plus souvent citées, qui, on ne peut en douter, influencent aussi bien l'application des politiques que leur élaboration.

En 1985, le Congrès a approuvé un programme dénommé "Leadership in Educational Administration Development" (LEAD), qui a permis la création dans chaque État (ainsi que dans le District de Columbia et six autres endroits), de centres de consultation, de soutien et de formation en administration scolaire qui, dans la majorité des cas, ont pris le nom d'"académies".

Enfin, le 18 avril 1991, à l'enseigne de "America 2000", le président a lancé un vaste programme de réformes de l'école dont l'un des volets prévoit l'établissement, dans chaque

État, d'une "Académie des gouverneurs pour les responsables de l'école" ("Governors' Academies for School Leaders").

Voilà quatre voies, parmi d'autres, à travers lesquelles le gouvernement fédéral influence le cadre et le contenu des activités de formation destinées au personnel de direction de l'école. Voici plus précisément comment.

2.1.1 Le centre ERIC "on Educational Management"

À l'intérieur du réseau ERIC, c'est principalement ce centre, établi à l'Université de l'Orégon dès 1966, qui a la responsabilité de recueillir, d'analyser et de faire connaître ce qui s'écrit sur la formation des administrateurs scolaires[1]. En plus de rédiger les résumés des documents et des articles que publient respectivement *Resources in Education* (RIE) et *Current Index to Journals in Education* (CIJE), il prépare, sur divers thèmes, souvent en collaboration avec des associations professionnelles regroupant des administrateurs scolaires ou d'autres organismes intéressés à leur travail, des bibliographies sélectives et des résumés analytiques, de même que, de temps à autre, des monographies. L'une d'entre elles, parue récemment (voir Anderson, 1991), mérite une attention particulière ici; en s'inspirant de nombreux résultats de recherche et de la réflexion à laquelle ces résultats ont donné lieu, l'auteur y fait le point sur la formation, le recrutement, la sélection, les débuts dans leur fonction ("induction") et l'évaluation des directeurs d'école. Il y est notamment question de la plupart des rapports de portée nationale et de plusieurs des orientations et des expériences que mentionne la présente étude.

2.1.2 Les laboratoires régionaux sur l'éducation

Selon ce qui ressort de la documentation consultée, au moins six des dix laboratoires régionaux ont, au cours des années 1980, consacré une part de leurs activités à la question de la formation du personnel de direction de l'école. Ce sont les laboratoires du Nord-Ouest (situé à Portland) et de l'Ouest (situé à San Francisco) qui, compte tenu de l'optique de ce rapport, semblent avoir abouti aux résultats qui ont eu le plus de retentissement. Nous dirons donc un mot du projet majeur de chacun (soit le programme "Leadership for Excellence" dans le premier cas et "Peer-Assisted Leadership" dans le second). Comme le principal travail du laboratoire de la région des Appalaches dans ce domaine paraît avoir eu comme pôle premier

(1) L'activité [illegible] centres sur l'enseignement supérieur et la formation des enseignants touche également, à l'occasion, à la formation des administrateurs scolaires.

le Kentucky, soit l'un des deux États qui fera l'objet d'une attention particulière dans le chapitre II, c'est à ce moment que l'on verra plus clairement en quoi il a consisté. Le laboratoire de la région du Sud-Ouest (établi au Texas) a, entre autres, participé à la production de l'un des rapports importants des dernières années sur la préparation des administrateurs scolaires (voir Mojkowski, 1991, p. 67); il en a d'ailleurs été de même pour celui de la région des Appalaches (id.). Les laboratoires dont le siège est en Pennsylvanie (*Research for Better Schools*) et dans l'Illinois (*North Central Regional Educational Laboratory*) ont aussi procédé à diverses études et élaboré l'un ou l'autre plan.

Le programme "Leadership for Excellence"

Le *Northwest Regional Educational Laboratory* a commencé l'élaboration de ce programme en 1985 et en a fait l'expérimentation au cours des années suivantes. Il semble avoir vraiment commencé à en promouvoir l'utilisation à partir de l'automne 1988. En mettant au point ce programme, on a voulu "aider les directeurs d'école à appliquer les résultats connus de la recherche sur la direction d'une école et ce qui détermine son efficacité" (Blum, Butler and Olson, 1987, p. 25), de même que "sur l'implantation de programmes, le changement et les bases théoriques de l'apprentissage chez les adultes" (id.). À la suite d'une étude poussée de la documentation disponible sur ces sujets, on a retenu comme axes de développement des connaissances et des habiletés jugées nécessaires les cinq thèmes suivants (voir ibid., p. 25-26 et Anderson, 1991, p. 22-23): une vision de l'école (qui prend appui sur des valeurs, des convictions et des attentes reliées aux buts de l'éducation); le climat et la culture de l'école (leur évaluation et leur développement); l'implantation d'un curriculum; l'amélioration de l'enseignement et la gestion de la performance de l'école (indicateurs, procédures et ressources).

Le déroulement de ce programme comprend plusieurs éléments et étapes, soit:

— au cours d'un premier atelier, une présentation du programme et une évaluation des forces et des faiblesses de chaque participant en regard de ses pratiques dans les cinq domaines ci-haut mentionnés;

— la participation, par la suite, avec le même groupe, à trois, quatre ou, idéalement, cinq ateliers ayant comme objectifs une meilleure compréhension du programme lui-même et de ses exigences, la maîtrise des deux techniques de base du programme *Peer-Assisted Leadership*, un partage d'expériences et d'interrogations sur l'action réalisée depuis

l'atelier précédent et la détermination d'un ensemble de tâches à faire (contacts, lectures, travaux sur un projet concret dans un milieu de travail, etc);

— la participation, après les deuxième, troisième et quatrième ateliers, à au moins une rencontre d'un sous-groupe thématique — chaque personne ne choisissant qu'*un* thème durant le cycle complet du programme —, afin d'en apprendre davantage sur le thème lui-même et de faire le point sur le chemin parcouru et celui qui devrait l'être au cours des semaines suivantes pour intégrer dans une pratique professionnelle les connaissances apprises et les habiletés identifiées.

Avec quelques adaptations, ce programme est aussi utilisé pour la préparation de personnes qui aspirent à diriger une école.

Le programme "Peer-Assisted Leadership" (PAL)

Ce programme, mis au point au *Far West Laboratory for Educational Research and Development*, s'appuie, en bref, sur l'idée suivante: en observant et en interviewant l'un de ses pairs, puis en étant à son tour observé et interviewé par lui dans certaines conditions, dont l'utilisation d'un cadre de référence éprouvé, un directeur d'école peut devenir plus conscient de sa pratique professionnelle et, par voie de conséquence, découvrir ce qui lui manque comme connaissances et habiletés et adopter, par lui-même ou en collaboration avec le collègue avec lequel il est pairé, des mesures appropriées de perfectionnement (voir Barnett, 1987a et 1987b et Lee, 1991).

C'est en 1983 que ce programme a débuté, avec des directeurs d'écoles primaires de la Californie et de l'Utah. Par la suite, on l'a étendu au secondaire et il s'est répandu dans plusieurs autres États et quelques pays étrangers, dont le Canada (voir Dann, 1988). Il met l'accent sur la dimension pédagogique des fonctions du directeur, mais il ne néglige pas, pour autant, d'autres composantes de ces fonctions, comme l'illustre le cadre de référence qui sert d'assise au programme (voir Lee, 1991, p. 16). Dans une large mesure, l'originalité de l'entreprise repose sur l'utilisation, à l'intérieur d'un système de pairage entre directeurs (ou, à l'occasion, entre personnes assumant d'autres fonctions de direction dans une école), de deux techniques bien connues en recherche anthropologique, soit l'observation systématique dans un cadre naturel ("Shadowing") et, à partir des données recueillies au cours de ces périodes d'observation, l'entrevue en profondeur ("Reflective interviewing").

Ce programme, qui s'étend sur une année, ne comprend toutefois pas seulement un travail par couples; l'intégration dans un groupe de 12 à 24 personnes joue aussi un rôle considérable. Les membres de ce groupe se retrouvent ensemble à six reprises. Au cours de ces rencontres, les participants sont informés progressivement des exigences du programme, s'initient aux deux techniques ci-haut mentionnées, apprennent à analyser et à classer les informations recueillies et, lors de la dernière rencontre, présentent une synthèse de ce qu'ils ont découvert chez la personne qu'ils ont observée et interviewée. L'échange entre participants, à partir de ces synthèses et, dans les rencontres précédentes, de simulations, d'exposés, de bandes vidéo ou d'autres moyens, tient aussi une large place. L'animation de ces rencontres est assurée par des personnes qui ont acquis à cette fin une formation spécifique.

Quant aux périodes d'observation, suivies, un ou deux jours plus tard, d'une entrevue, les règles du programme en prévoient au moins trois de trois ou quatre heures chacune. Peu à peu, on passe d'une observation des manifestations concrètes du comportement de la personne observée à une autre, de plus en plus poussée, où on s'interroge sur la façon dont ces éléments s'articulent à l'intérieur de concepts plus abstraits. On insiste beaucoup sur la neutralité des observations et des analyses; à aucun moment, les animateurs ou les participants ne doivent évaluer un comportement ou une attitude. Au terme de leur année, les participants reçoivent — ou, du moins, recevaient durant les premières années du programme — "un diplôme reconnaissant leur engagement dans le programme" (Barnett, 1987b, p. 141).

2.1.3 Le programme "Leadership in Educational Administration Development" (LEAD)

Ce programme a été créé par le Congrès afin de permettre l'implantation dans chaque État d'un centre technique et de soutien ayant comme responsabilité principale de préparer les administrateurs scolaires à assumer la direction d'une école profondément renouvelée. Ailleurs dans ce rapport (en particulier dans les sections 2.2 et 2.3 ci-après et le chapitre II), on verra que ce programme a donné lieu, dans les divers États, à des initiatives très diverses. Environ la moitié d'entre eux ont même ajouté des fonds aux subventions fédérales en vue d'assurer le développement du même genre de centre (voir Hallinger, 1992, p. 303).

Établi pour six ans, ce programme est, en tant que tel, maintenant terminé, ayant débuté à l'automne 1985. Cependant, il aura probablement un prolongement, comme on le

constatera ci-après. Le gouvernement fédéral y a investi un peu plus que 34 millions de dollars américains.

Pour promouvoir la collaboration entre les académies du programme LEAD—le terme "académie" est le terme sous lequel on désigne le plus souvent le nouvel organisme —, ainsi qu'avec les laboratoires régionaux sur l'éducation et d'autres organismes, ses responsables dans chaque État ont mis sur pied un réseau national (le *National Leadership Network*). C'est un comité de ce réseau qui, après un an et demi de travail, a publié l'un des rapports les plus vigoureux et les plus "dérangeants" de ces dernières années sur la formation des administrateurs scolaires (voir Mojkowski, 1991). Après s'être prononcé, dans une première partie, pour une école radicalement et globalement différente (voir, entre autres, p. 8-9), le groupe de travail en consacre une seconde à décrire ce qu'il appelle une "réinvention" du rôle de la direction dans un système scolaire, puis une troisième à une série de propositions sur la formation des administrateurs scolaires. En outre, dans une section distincte, on reprend, en les regroupant et en les reformulant, les propositions développées dans les parties précédentes. On y affirme notamment que "la capacité de diriger ne doit pas se définir seulement par une capacité de manier les outils de l'administration et du management, mais comme une combinaison de valeurs, de dispositions de l'esprit et du coeur et d'expérience" (p. 61), que les écoles doivent devenir "des communautés centrées sur l'apprentissage" (id.), que les organismes responsables de la formation des administrateurs scolaires doivent "refaire les programmes à partir des habiletés, des dispositions intérieures et des comportements que doit posséder le responsable innovateur" ("the restructuring leader") (p. 63), "imaginer des cours qui soient des ensembles de compétences intégrées et holistiques reliées aux activités et aux tâches de rénovation requises" (p. 64) et, enfin, "amener au niveau de l'école et introduire à l'intérieur de pratiques innovatrices courantes les ressources disponibles pour la formation professionnelle continue" (id.).

2.1.4 "America 2000"

Selon toute probabilité, l'Académie du Gouverneur que l'on se déclare prêt à subventionner dans le cadre d'"America 2000" ne sera pas un nouvel organisme qui s'ajoutera aux centres que l'on a créés ces dernières années avec les fonds du programme LEAD. Les administrateurs que l'on veut rejoindre sont les mêmes et, pour autant que l'on puisse en juger en se reportant à la déclaration du président d'avril 1991, l'objectif général est, à toutes fins pratiques, identique.

Les premières subventions accordées à ces académies l'ont été à l'automne 1991, pour un montant dépassant légèrement 2 225 000 $ (voir Harp, 1991a). Il y en a sans doute eu d'autres depuis, quoique les fortes réticences du Congrès face à plusieurs éléments du programme "America 2000" aient pu contribuer à en réduire le nombre et l'ampleur.

2.2 LES ÉTATS ET LES DISTRICTS SCOLAIRES

2.2.1 Un projet commun

En 1986, l'Association des Gouverneurs a publié son plan de cinq ans bien connu sur l'éducation: *Time for Results*. L'un de ses sept axes est consacré à la direction et à l'administration du système scolaire et, plus spécialement, à la situation, au rôle et à la formation des directeurs d'école. À la suite de la parution de *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), les États ont réalisé une première vague de réformes, affirment les Gouverneurs. Le temps est maintenant venu d'en entreprendre une seconde, "où la direction de l'école sera l'ingrédient principal" (National Governors' Association, 1986, p. 51). Pour baliser ce tournant, les Gouverneurs proposent un vaste ordre du jour en dix points, mais, auparavant, ils brossent un tableau du nouvel environnement dans lequel prend place de plus en plus l'école, de l'apport des recherches les plus récentes sur les conditions de son efficacité et de son efficience et des principaux problèmes que vivent les directeurs d'école. À ce sujet, on souligne, par exemple, qu'"il existe un fossé considérable entre ce que l'on connaît d'un bon directeur d'école et les pratiques courantes relatives à sa formation, à sa sélection et à la manière dont on le supervise et le soutient" (ibid., p. 53), que l'université accorde aux stages pratiques des futurs directeurs trop peu d'attention, que "les écoles n'investissent dans la formation de leur personnel que le dixième de l'industrie privée" (id.) et que, bien souvent, la formation continue que l'on propose aux directeurs d'école ne consiste qu'en "réunions irrégulières, où l'on traite de toute une série de sujets" (p. 54). Les Gouverneurs plaident également pour une école substantiellement rénovée et dirigée autrement.

Au chapitre des recommandations, on propose, entre autres, "que soient révisées les exigences des États concernant la sélection et la certification des directeurs d'école, de façon à ce qu'elles reflètent les habiletés et les connaissances jugées nécessaires pour une action efficace de leur part" (p. 57); que soient revus en conséquence les programmes des établissements d'enseignement supérieur, et ce, possiblement, "de manière à concentrer les ressources et les énergies sur un nombre restreint d'excellents programmes de préparation

des administrateurs scolaires" (p. 58); que soit mis au point un système efficace et adapté d'évaluation des directeurs d'école, au besoin dans des centres créés par les États; que l'on mette à la disposition des directeurs d'école des services de formation continue appropriée à l'intérieur de centres, d'académies ou par divers autres moyens et, enfin, que l'on fasse connaître largement les expériences et les stratégies dont les résultats sont particulièrement féconds.

2.2.2 La certification et le permis

Le premier champ d'intervention des États en relation avec la formation des administrateurs scolaires est celui de la certification et de la délivrance de permis. C'est sans doute aussi "la voie la plus traditionnelle dont disposent les responsables politiques des États pour influencer la qualité des directeurs d'école" (Mitchell and Cunningham, 1986, p. 210). À l'intérieur de ce champ, par voie législative et réglementaire, les États déterminent les normes et les critères relatifs à la formation qui doit être suivie, les autres exigences et conditions que requiert une certification comme directeur d'école et les procédures à respecter pour l'obtention ou le renouvellement, en bonne et due forme, d'un permis.

Du premier relevé national systématique qui, à l'automne 1984, a été réalisé sur les normes de certification et d'accès à un emploi pour les administrateurs scolaires en vigueur dans les États, il est ressorti qu'un seul État, le Michigan, n'en avait pas encore établies (voir Gousha, LoPresti and Jones, 1988, p. 202). Le même relevé a permis de savoir que certaines activités de formation continue pour les administrateurs scolaires avaient aussi un caractère obligatoire dans 21 États (ibid., p. 204-205). Le second relevé, effectué au cours de l'année scolaire 1985-1986, a révélé une situation en train de changer rapidement, dans tous les cas dans le sens de plus fortes exigences; le constat vaut pour les États, mais aussi pour les districts scolaires et les universités (voir Gousha, LoPresti and Jones, 1987). D'un relevé à l'autre, le Michigan a, à son tour, légiféré et le nombre des États imposant des activités de perfectionnement à leurs administrateurs scolaires en fonction est passé à 25. De plus, on note que la maîtrise de compétences spécifiques — plutôt que la simple réussite de cours universitaires — fait partie des critères de certification dans 20% des États.

On a souvent critiqué le flou de la réglementation relative à la certification et à la délivrance des permis et dénoncé le peu de zèle avec lequel elle était appliquée. Cependant, depuis quelques années, le regard que l'on porte sur ce sujet et les gestes qui s'ensuivent ont évolué sensiblement. Presque tous les États ont procédé à d'importantes révisions et mis en

place des mécanismes qui devraient être plus efficaces. Les orientations adoptées au Kentucky et en Californie et que présentera avec plus de précision le chapitre II constituent une bonne illustration des transformations en cours. Plusieurs États — au moins le tiers — travaillent encore actuellement à revoir ou à repréciser leurs politiques concernant la préparation du personnel de direction d'une école.

Parmi les mesures adoptées, figure la réussite d'examens spéciaux organisés directement par l'État. Selon une enquête effectuée sur le sujet en 1989, un seul État prévoyait la réussite d'un tel examen pour les futurs administrateurs scolaires en 1980, mais il y en avait dix en 1986 et 15 en 1989 (voir Reitzug, 1991). On a également instauré, dans au moins 27 États, des systèmes de certification où il existe plus d'un niveau, chacun correspondant à un nombre minimum d'années d'expérience et à un certain degré de maîtrise des compétences professionnelles considérées comme nécessaires. Il en est ainsi, par exemple, en Floride, en Caroline du Nord et en Californie (comme on le verra d'ailleurs, pour ce dernier État, dans le chapitre II).

Dans quelques États, tout ce qui se rapporte à la certification des administrateurs scolaires a fait l'objet d'études poussées et de débats publics. Il en est ainsi, par exemple, au Wisconsin, où le rapport d'un groupe de travail officiel (intitulé *Report on Leadership: Training and Licensure*) a eu des échos au-delà des frontières de l'État. En Caroline du Nord, dans une voie un peu différente, on a mis au point, à la suite des recommandations d'un comité d'étude, des orientations précises concernant un doctorat en administration scolaire (de type Ed. D.) que l'on voulait voir offert par des établissements publics d'enseignement supérieur (voir Bradley, 1990, p. 1). Ces orientations prévoient trois ans d'étude après l'obtention d'un baccalauréat, dont une année à temps complet et une autre de probation supervisée. On n'envisage pas de rendre ce doctorat obligatoire pour l'obtention d'un permis comme administrateur scolaire, mais ceux qui l'auront réussi pourront recevoir automatiquement un tel permis.

2.2.3 Les centres de formation ou académies

La création de lieux et d'activités, ou le soutien actif à ces lieux et activités, constitue un second champ d'intervention des États dans l'organisation et l'orientation de la formation du personnel de direction d'une école. On sait déjà (par la section 2.1.3) qu'ils sont engagés dans la mise sur pied d'académies largement subventionnées par le gouvernement fédéral, mais ils ont aussi pris eux-mêmes l'initiative d'adopter diverses mesures, en particulier pour

s'assurer que les réformes votées par leur législature soient comprises et appliquées. Ainsi, au Maryland, en Caroline du Nord et dans le Maine, des académies, ou l'équivalent, ont vu le jour dès avant 1980. C'est aussi avant le lancement du programme LEAD que les académies de l'Ohio, de la Caroline du Sud, de la Californie et de quelques autres États ont commencé à opérer.

Dans certains États, on a créé des académies ouvertes à l'ensemble des administrateurs scolaires, subdivisées éventuellement selon que les personnes en cause étaient affectées à une école ou au centre administratif d'un district scolaire, tandis que, dans d'autres, on n'a prévu une telle institution que pour le personnel de direction d'une école. Dans tel État, en Californie par exemple, on a imaginé un organisme dirigé et directement financé par l'État; dans tel autre, on a plutôt défini le rôle du département de l'Éducation comme étant celui d'un partenaire collaborant avec divers organismes. On ne se trouve donc pas en face d'une nouvelle institution implantée selon un modèle standard.

L'Académie des directeurs d'école du Maine (*Maine Principals' Academy*) illustre bien certains aspects de cette diversité, y compris par le choix de ses activités et de ses méthodes pédagogiques. Cette académie, créée en 1979, se présente comme une entreprise conjointe du département de l'Éducation et de l'université publique de l'État, ainsi que des associations de directeurs d'école de l'enseignement primaire et secondaire. Selon l'un de ses pionniers, les directeurs d'école y disposent de pouvoirs considérables; ainsi, ce sont eux qui, "avec l'aide du personnel de l'université, s'occupent de la planification, de l'orientation, de l'évaluation et de la répartition des ressources que requièrent les activités de l'académie" (Donaldson, 1987, p. 43) et "ce sont leurs buts, leurs problèmes et leurs préoccupations qui en déterminent le programme" (ibid., p. 44).

Ce programme est centré non sur les tâches des directeurs d'école, mais sur leurs fonctions majeures, celles, par exemple, qui concernent la définition de buts et d'objectifs, la prise de décision, la résolution de conflits, la supervision des enseignants, l'évaluation de programmes d'études ou le développement d'un milieu scolaire favorable à l'apprentissage. Quant aux activités, elles se tiennent toujours au même endroit et consistent en brèves sessions au cours de l'année scolaire et en une session de deux semaines, pour 24 personnes, durant l'été. Les méthodes utilisées font une très large place à la responsabilité et aux expériences de chacun; on veille aussi à ce que les échanges aboutissent à des conclusions qui pourront s'inscrire à court terme dans des pratiques. À cette fin, on insiste pour que chacun des participants retourne dans son école avec un plan d'action; aussi, souvent, par la suite, on

l'aide à le réaliser. On organise également des réunions-retour afin de favoriser les mises en commun et on soutient des réseaux de directeurs qui veulent travailler régulièrement ensemble sur un point particulier (voir ibid., p. 45).

C'est un exemple de centre très différent que l'on découvre lorsqu'on se tourne du côté du Texas. En effet, dans cet État, on a créé plus récemment un organisme destiné à cinq catégories d'administrateurs scolaires (dont celle de directeur d'école) et ayant des objectifs beaucoup plus ambitieux que celui du Maine. Le consortium responsable réunit l'Association des administrateurs scolaires, l'Association des directeurs et des superviseurs des écoles primaires et l'Association des directeurs des écoles secondaires et il est dirigé par un conseil d'administration qui, en plus du président de ces trois associations, comprend sept personnes provenant de l'organisme de l'État responsable de l'éducation, du milieu des entreprises, des établissements d'enseignement en sciences de l'éducation et de centres de services régionaux du système d'enseignement. En outre, un comité consultatif de 33 membres lui donne accès à un vaste réservoir de compétences et de ressources (voir Hoyle, English and Steffy, 1990, p. 261). Il a pour mission:

— de colliger de l'information sur les habiletés acquises par les administrateurs scolaires, leur formation et leurs pratiques professionnelles;
— d'élaborer et d'offrir des activités de formation;
— de fournir une aide technique et des services de consultation;
— de diffuser de l'information et d'encourager son utilisation;
— de promouvoir une collaboration entre les organismes concernés (voir id.).

Au Michigan, en 1986, sept universités, en collaboration avec diverses associations professionnelles et avec la participation du département de l'Éducation, ont formé la *Michigan Academy for Principal Preparation* (MAPP). En Louisiane également, les universités sont à l'avant-scène (voir Licata and Ellett, 1990). En Floride, par ailleurs, c'est aux districts scolaires que l'on semble avoir délégué l'essentiel de la responsabilité de la formation continue du personnel de direction de l'école.

Peu de textes indiquent clairement si les activités de formation suivies dans une académie donnent droit à des crédits ou à une forme quelconque d'attestation. Nous comprenons que, dans le brassage en cours dans tous les azimuts, cette question reçoit, selon les académies, les genres de sessions et les années, une solution *ad hoc*. Notons cependant que, dans un article paru en 1986, deux professeurs de l'Université d'État de l'Ohio affirment que la délivrance d'attestations ("certificates of completion") constitue "une forme

commune de reconnaissance" et que, "dans quelques cas, on peut aussi obtenir des unités de formation continue" (Mitchell and Cunningham, p. 211).

2.2.4 Dans les districts scolaires

Selon l'un des chercheurs qui a suivi de plus près, depuis plusieurs années, l'évolution de la formation des administrateurs scolaires, Philip Hallinger, les districts scolaires ont aussi beaucoup contribué, dans les années 1980, à la multiplication des programmes de formation (1992, p. 305). Ils ont réussi à éveiller les universités, les associations professionnelles, les laboratoires régionaux, des firmes privées et d'autres organismes encore à leurs besoins et, en maintes occasions, ont agi comme organes charnières. Le pouvoir de négociation qu'ils ont ainsi gagné leur a permis d'exiger des activités de formation plus pertinentes pour les administrateurs en fonction et de devenir plus actifs et plus responsables dans l'organisation des stages et des temps de probation prévus à l'intention des futurs administrateurs.

Certains districts scolaires ont aussi mis en place eux-mêmes, parfois depuis de nombreuses années, des mesures concrètes pour préparer progressivement le personnel de direction de l'école dont ils pensent avoir besoin dans l'avenir. Ainsi, dans le comté de Montgomery, au Maryland, ceux qui aspirent à occuper un poste de direction dans une école suivent une première série de cours, durant dix semaines, puis une seconde, qui s'étend sur 18 semaines. Après une évaluation de leur dossier par des administrateurs d'expérience, les meilleurs d'entre eux sont invités à une série de séminaires "où l'on procède à une évaluation formelle de leurs habiletés interpersonnelles, conceptuelles, de communication et de direction d'un groupe" (Anderson, 1991, p. 20). L'entrée proprement dite dans la profession est également progressive; ainsi, durant une première année comme directeur adjoint, le futur directeur participe à des séminaires mensuels et fait l'objet de nouvelles évaluations de ses capacités (id.).

2.3 Les établissements d'enseignement supérieur

Autant dans le domaine de la préparation immédiate à la fonction de direction d'une école que dans celui de la formation universitaire de base, les établissements d'enseignement supérieur exercent un rôle de premier plan. Dans le cadre d'un programme d'études de deuxième cycle ou en dehors d'un tel programme, un grand nombre offrent la préparation spécifique complémentaire prévue dans la législation des États. Le diplôme le plus courant

auquel conduisent ces programmes est une maîtrise avec majeure en administration scolaire. Dans plusieurs facultés ou départements en administration scolaire (habituellement, en anglais: "educational administration", "educational leadership" ou "school leadership"), on peut aussi obtenir, après une maîtrise — ou même au lieu d'une maîtrise —, un "diploma" en administration scolaire.

Depuis quelques années, à la suite des très vives critiques dont ces programmes de formation ont fait l'objet (pour un bref résumé récent, voir Hallinger and Murphy, 1991) et, plus globalement, de la conscience que l'on a prise des besoins actuels de l'école américaine, on a, un peu partout, commencé à effectuer des changements (voir, entre autres, Bradley, 1990). Dans le chapitre II, on en verra des exemples au Kentucky et en Californie; en voici quelques autres qui mettent en relief divers aspects des explorations en cours.

On cherche, par exemple, à recentrer la formation initiale des futurs administrateurs scolaires sur le développement d'une capacité de direction plutôt que sur celui d'habiletés administratives (voir Barnett *et al.*, 1992). Ainsi, à cette fin, à l'*University of Northern Colorado* (à Greely), on a récemment intégré les contenus traditionnels sur la législation scolaire, l'administration financière, la gestion du personnel, la supervision de l'enseignement et les relations de l'école avec le milieu à l'intérieur d'expériences d'apprentissage plus larges, de nature multidisciplinaire, ayant comme pôles la découverte de soi, des autres et de leurs besoins, des divers modes d'"enquête" et de connaissance accessibles aux responsables en éducation, des organisations et de leurs pouvoirs et des divers environnements sociaux qui influencent l'institution scolaire et, dans cette optique, prévoyant de nombreuses activités d'analyse, de synthèse[1], d'évaluation de personnel et de prise de décision réalisées dans une relation très étroite avec un milieu scolaire réel.

À l'Université de Houston, on a, en collaboration avec un groupe de districts scolaires et en marge du cheminement habituel prévu, lancé un second programme, plus sélectif, de préparation à une certification comme directeur d'école (voir Short, 1991a). On a élaboré ce programme en s'appuyant fortement sur certaines positions théoriques considérées comme acquises dans la manière dont les adultes apprennent (leur besoin de conserver l'initiative de leur formation, d'apprendre à partir de leurs problèmes et de leurs expériences,

(1) Une activité de synthèse retenue consiste à demander aux étudiants de tirer parti de leurs divers cours et de leurs contacts avec le milieu scolaire pour rédiger un texte d'orientation, un énoncé de base ou une plate-forme ("educational platform") sur un thème qui s'y prête (Quels sont les objectifs de l'école? Qu'est-ce qu'une bonne école? Etc.).

etc.). En conséquence, à la suite d'une série d'évaluations, chaque étudiant s'engage dans un plan individualisé de formation, et ce avec le soutien des professeurs de l'Université et d'un mentor ou conseiller choisi dans un district scolaire. Au cours de la mise au point de ce plan, on accorde une attention particulière aux valeurs de chacun en regard de ce que requiert une fonction de direction; ces valeurs sont identifiées et font, par la suite, l'objet d'interventions précises. Pour soutenir les personnes admises dans ce programme, l'Université fait appel à une pédagogie participative, où on propose des simulations, la réalisation de projets concrets et la tenue de rencontres de mise en commun et de discussions; on organise aussi des séminaires sur des thèmes tels que la supervision, le curriculum, le changement et l'innovation ou la politique et l'administration scolaire. On s'attend également à ce que chaque étudiant effectue un stage qui soit en harmonie avec son plan de formation. Celui-ci est, par définition, de durée variable, mais, en principe, ne dépasse pas deux ans.

En Alabama, la parution, en 1989, du rapport d'un groupe de travail du Conseil de l'éducation de l'État proposant que des changements majeurs soient apportés à la formation des administrateurs du système scolaire a suscité diverses initiatives. C'est ainsi que le corps professoral de l'Université de l'Alabama à Birmingham a uni ses efforts avec ceux du district scolaire de la ville pour élaborer et implanter, à l'intention des futurs directeurs d'école, un nouveau programme de formation (voir Short, 1991b). Ce programme, d'une durée de deux ans, à temps partiel, vise à préparer pour les écoles de la ville des cadres que l'on veut hautement qualifiés. À la suite d'un processus de sélection considéré comme rigoureux, il a accueilli ses 19 premiers étudiants et étudiantes à l'automne de 1991. Le programme prévoit que, au cours de la première année, l'étudiant suit une série de cours à l'Université et effectue un stage dans le milieu scolaire. Les cours étant répartis en modules ou consistant en simulations ou en études de cas, on envisage une collaboration inédite entre les membres du corps professoral. Durant sa deuxième année, l'étudiant, en plus de suivre de nouveaux cours, effectue un autre stage, cette fois en assumant certaines responsabilités administratives sous la supervision d'un mentor choisi par les responsables du programme.

En bref, la caractéristique distinctive de ce programme réside dans la place sensiblement accrue que, par rapport à la situation antérieure, il accorde à une application dans un milieu réel des connaissances et des habiletés qui sont aujourd'hui considérées comme pertinentes pour un directeur d'école.

On peut citer encore l'exemple de l'Université Nova, dont le centre principal est situé à Fort Lauderdale, en Floride, mais qui organise des rencontres de travail et offre divers

services dans plusieurs autres endroits des États-Unis, de même qu'à l'étranger. Cette université se rattache, par plusieurs de ses traits, à la catégorie des universités de formation à distance. L'étudiant qui y est inscrit, habituellement un adulte qui a déjà un emploi, reçoit donc à son domicile une bonne partie de la documentation qui lui est nécessaire. Cependant, on prévoit également, dans les centres ci-haut évoqués, la participation à des rencontres régulières et à des sessions d'été avec d'autres étudiants. Parmi les diplômes proposés, figurent la maîtrise en administration scolaire, le doctorat professionnel en administration scolaire (Ed. D.) et le diplôme de spécialiste en éducation. Cette université est reconnue pour sa préoccupation pour une pédagogie concrète et active. Aussi, les travaux qu'elle demande à ses étudiants sont-ils le plus souvent reliés à leurs responsabilités professionnelles habituelles. On veut développer des administrateurs qui sont capables de résoudre des problèmes et possèdent les autres habiletés et compétences jugées nécessaires dans un milieu de travail réel. Il existe au moins une autre université plus ou moins semblable, l'Université Walden. Toutes deux sont accréditées par une agence régionale reconnue.

C'est un programme assez différent et, en fait, d'un genre peu commun que, depuis 1990, la *School of Urban and Public Affairs* de l'Université Carnegie Mellon, à Pittsburg, qui ne possède pas de faculté en sciences de l'éducation, a imaginé à l'intention des adultes qui aspirent à une carrière en administration scolaire. Ce programme, auquel, au début de 1992, étaient inscrites une vingtaine de personnes, conduit à la fois à une maîtrise en administration publique et à une certification comme administrateur scolaire (voir Gursky, 1992). La majorité des cours que doivent réussir ces étudiants, ceux, par exemple, en analyse financière, en management et en économie politique, sont les mêmes que ceux des étudiants qui se préparent à oeuvrer dans un autre secteur de l'administration publique. Toutefois, un bon nombre des travaux qu'ils effectuent dans le cadre de ces cours portent sur des réalités propres au système scolaire. En outre, ces étudiants suivent deux cours spécifiques, un en supervision de l'enseignement et un autre en administration scolaire, participent, durant deux journées complètes, dans un centre d'évaluation pour directeurs d'école, à l'établissement d'un bilan de leurs capacités comme futur administrateur et, enfin, font un stage dans un milieu scolaire. Les deux premières personnes qui ont terminé ce programme ont effectivement commencé à travailler comme administrateur scolaire.

2.4 LES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES

Parmi les nombreuses associations nationales dont les membres se recrutent parmi le personnel de direction de l'école, il y en a cinq qui se distinguent à la fois par leur caractère essentiellement professionnel et l'ampleur de leurs préoccupations concernant la formation de ce personnel. Les deux premières, la *National Association of Elementary School Principals* (NAESP) et la *National Association of Secondary School Principals* (NASSP), regroupent quasi exclusivement des personnes qui occupent une fonction administrative dans une école et, plus particulièrement, des directeurs et des directrices. Une troisième, l'*American Association of School Administrators* (AASA), réunit des administrateurs et des administratrices qui travaillent dans d'autres instances administratives du système d'enseignement que l'école, les districts et les comtés notamment, mais aussi, en assez grand nombre, dans l'école. L'*Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD) est, comme son nom l'indique, plus spécialisée et se compose en majorité d'enseignants et d'enseignantes, mais inclut une proportion significative de directeurs et de directrices d'école et d'autres responsables dont l'activité professionnelle se déroule en partie ou en totalité à ce niveau et qui désirent garder un oeil ouvert sur les questions relatives aux programmes d'études et à la pédagogie. Enfin, le *National Council of Professors of Educational Administration* (NCPEA) fournit un lieu de rencontre et d'intervention aux professeurs et aux professeures des collèges universitaires et des universités.

Ces associations, toutes très actives, ont des objectifs qui dépassent la formation du personnel de direction de l'école et, sauf peut-être la dernière d'entre elles, disposent de ressources considérables. Sans oublier tout à fait les objectifs plus larges que poursuivent ces associations, c'est cependant sur leur action dans le domaine de la formation du personnel de direction d'une école que porteront d'abord les pages suivantes.

2.4.1 La National Association of Elementary School Principals (NAESP)

Les quelque 26 000 membres de cette association oeuvrent dans une école primaire ou moyenne. Plus de 5 000 d'entre eux participent à son congrès annuel. Sa publication régulière la plus connue est *Principal*, dont les origines remontent à 1920 environ.

Ces dernières années, c'est à travers les trois documents suivants que l'association a pris plus directement position dans le débat en cours sur la formation du personnel de direction de l'école:

a) Le premier a comme titre *Proficiencies for Principals: Kindergarten Through Eight Grade*; sa première édition est parue en 1984 (voir NAESP, 1986). Il se situe dans la ligne de cet effort, tenté dans plusieurs milieux et qui ne semble pas encore avoir tout à fait abouti à un consensus, pour redéfinir, dans le contexte d'un système scolaire profondément renouvelé, les compétences que devrait posséder tout directeur d'une école et, plus spécifiquement, en l'occurrence, celui d'une école primaire ou moyenne.

b) Lors de son congrès d'avril 1990, l'association a lancé un rapport beaucoup plus ambitieux, qui reprend la substance de son texte antérieur sur les compétences, mais qui plaide aussi pour une révision majeure de l'ensemble de la formation qui est offerte au personnel de direction d'une école. Ce document, intitulé *Principals for 21st Century Schools* (voir NAESP, 1990), fonde la nécessité de cette révision sur l'évolution de la société et, plus immédiatement, sur celle des exigences que pose aujourd'hui, et que posera demain, à l'intérieur d'un système d'enseignement rénové et d'écoles individuelles de plus en plus responsables de leur orientation et de leur organisation, la direction d'une école.

Ce rapport propose que ce personnel, autant celui qui est déjà en fonction que celui qui le remplacera, soit mieux préparé, entre autres, à utiliser une plus large gamme d'habiletés interpersonnelles, à mettre au point et à implanter des programmes destinés aux enfants de cinq ans ou moins, à cerner les besoins d'un nombre croissant d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou provenant de minorités ethniques ou linguistiques et à y répondre avec des moyens adéquats, à soutenir l'activité d'un corps enseignant disposant de responsabilités de plus en plus étendues[1] et à faire appel, autant pour des fins pédagogiques qu'administratives, aux nouvelles technologies disponibles.

Ce document insiste aussi pour que l'on procède à un recrutement de futurs directeurs adjoints et directeurs parmi les meilleurs enseignants et se prononce pour une formation en partie différente selon que ceux-ci sont appelés à remplir une fonction dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire.

c) Enfin, le troisième, intitulé *Principals For Our Changing Schools: Preparation and Certification* (voir National Commission for the Principalship, 1990 et, pour une explicitation, NASSP, 1990), a été réalisé conjointement avec la NASSP et publié par le

(1) Comme dans plusieurs autres textes des dernières années, le directeur de l'école est présenté comme un "leader of leaders".

National Policy Board for Educational Administration. Il en sera question plus précisément dans les sections 2.4.2 et 2.5.2.

La NAESP intervient aussi directement dans la formation de ses membres. Dans cette ligne, quatre activités ou groupes d'activités, choisis parmi ceux dont l'organisation est la plus systématique, permettent de voir sous un autre jour qu'à travers des analyses générales ou des énoncés de principes comment elle envisage la formation d'un directeur d'école.

La première de ces activités en est une d'évaluation individuelle approfondie des capacités et des compétences. On vient d'en terminer la mise au point à la suite d'études et d'expérimentations qui ont duré près de sept ans, principalement avec la collaboration de l'Université de Washington, à Seattle, l'Université de l'État de Washington et deux associations du même État, celles des directeurs d'école et des administrateurs scolaires. Sous la dénomination de "Administrator Diagnostic Inventory" (ADI), cette activité ressemble fortement à celle déjà ancienne de la NASSP connue sous le nom de "assessment center". Celui-ci constituant l'une des interventions majeures de la NASSP en relation avec la formation du personnel de direction d'une école, il sera donc présenté dans la section suivante. Par la suite, il sera plus facile de montrer en quoi la voie choisie par la NAESP diffère de celle de la NASSP. On pourra constater qu'il s'agit davantage d'une mise à jour, effectuée à la lumière de l'expérience acquise et de nouvelles épreuves de validation sur le terrain, que d'une autre approche.

La seconde activité est une session d'été dont on célèbre cette année le 10^{e} anniversaire. Répartie sur huit jours, dont environ six de travail — de longs moments étant aussi réservés pour des activités sociales et des rencontres informelles —, cette session avait comme thème, en juillet 1992: "Visionary Leadership: Pathway to Exemplary 21st Century Schools". Cinq spécialistes connus devaient introduire les quatre sous-thèmes suivants: Un aperçu des écoles du 21^{e} siècle; Le pouvoir que donne le fait d'avoir une "vision"; La compréhension du processus du changement et Le développement des habiletés requises pour une direction de pointe ("transformational leadership") et animer divers ateliers sur des sujets tels que l'éducation multiculturelle, la prise de décision, l'administration au niveau de l'école et la résolution des conflits. Le thème général de l'été 1991 était la direction pédagogique.

L'activité de formation la plus élaborée de la NAESP consiste en un ensemble de cinq ateliers de trois jours suivis, dans chaque cas, par la préparation et la mise en oeuvre dans une école d'un projet concret et la production d'un rapport approprié. Ces ateliers visent à

assurer le développement d'habiletés concrètes jugées nécessaires chez le personnel de direction d'une école. Dans les circonstances, les domaines auxquels on relie l'application de ces habiletés sont les cinq suivants:

- Le comportement d'un responsable à l'intérieur d'un groupe.
- Les relations avec les enseignants, ainsi que leur évaluation.
- La capacité de communiquer dans un contexte de relations d'ordre politique.
- L'organisation et la gestion financière de l'école.
- Le curriculum et l'enseignement.

Le contenu de ces ateliers se situe dans le droit fil du rapport *Proficiencies for Principals*, dont il a été question précédemment. Ils sont offerts chaque année en divers endroits des États-Unis et chacun donne droit à deux unités de formation continue. Si on les suit tous sur une période minimale de trois ans et maximale de cinq ans et si, par ailleurs, on respecte certaines autres conditions, on peut, au terme, obtenir un certificat de compétence (*Certificate of Advanced Proficiency* ou *CAP*) délivré par la *NAESP National Principals Academy* et, éventuellement, un crédit post-baccalauréat à l'Université du Wyoming.

Enfin, immédiatement avant son congrès annuel, la *NAESP National Principals Academy* offre quelques ateliers de formation d'une journée et demie sur des thèmes d'actualité. Ainsi, en mars 1992, les sujets abordés, avec l'aide de spécialistes, tournaient autour de l'amélioration des apprentissages pour tous dans une école où les élèves se rattachent à plusieurs cultures, de l'utilisation de la photographie comme moyen d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, de l'administration dans un contexte de prise de décision partagée entre plusieurs groupes et instances et des meilleurs moyens pour obtenir une subvention en vue de réaliser un projet particulier.

2.4.2 La National Association of Secondary School Principals (NASSP)

Cette association d'environ 40 000 membres réunit surtout des personnes qui appartiennent au personnel de direction d'une école secondaire, mais aussi, parmi d'autres encore, des responsables d'une école moyenne qui, ici, vont du côté de la NAESP et, là, du côté de la NASSP. Sa principale publication régulière, le *NASSP Bulletin*, en est à son 76^{e} volume; elle en possède cinq ou six autres, plus spécialisées.

Depuis le milieu des années 1980, elle a participé activement aux efforts en cours en vue de définir dans quel sens on devrait réorienter la formation du personnel de direction de l'école. Elle a notamment, dès 1985, publié le rapport intitulé *Performance-Based Preparation*

for Principals: A Framework for Improvement (voir NASSP, 1985). Celui-ci est l'un des aboutissements du travail d'un consortium de cinq universités (l'Université d'État de la Californie à Fullerton, l'Université de l'Utah, la Texas A&M University, la Western Michigan University et l'Université Loyola de Chicago) qui, durant huit ans, a poursuivi divers échanges et études sur le contenu et la pédagogie d'un programme de formation pour les directeurs d'école. En plus de provoquer plusieurs changements dans les programmes de formation des cinq universités ci-haut mentionnées(1), ce document a été suivi de quelques études complémentaires, déjà prévues au moment de sa publication (voir, entre autres, Ashe, Haubner and Troisi, 1991). Ce rapport met de l'avant quelques idées qui sont maintenant devenues courantes, à savoir, par exemple, un enseignement professionnel qui initie vraiment (par l'utilisation de simulations, de jeux, de cas, etc.) aux habiletés dont les directeurs d'école auront besoin dans leur activité quotidienne et qui fasse une place beaucoup plus considérable à un engagement supervisé et très concret à l'intérieur de la réalité administrative scolaire, autant que possible par un stage d'un an à temps complet.

Quelques années plus tard, la NASSP a travaillé avec la NAESP à la préparation d'un document déjà signalé sur la préparation et la certification des directeurs d'école (voir National Commission for the Principalship, 1990). Dans l'optique qui nous intéresse ici, le coeur de ce document réside sans doute dans l'identification des 21 domaines à partir desquels il convient de déterminer la compétence (ou la "performance") d'un directeur d'école. Ces domaines sont les suivants:

A) Domaines fonctionnels

Ces domaines concernent les processus d'organisation et les techniques qui permettent de réaliser la mission de l'école. Ils assurent le fonctionnement de l'établissement et la base de son projet éducatif. Ce sont:

1. La capacité de diriger.
2. La capacité de réunir une information appropriée.
3. La capacité d'analyser un problème.
4. Le jugement.
5. L'utilisation appropriée des ressources, humaines notamment.
6. La capacité de passer à l'action, de mettre en oeuvre, d'implanter.
7. La délégation des tâches et des responsabilités.

(1) Dans la documentation consultée pour les fins du présent rapport, le nom des quatre premières d'entre elles revient d'ailleurs fréquemment.

B) Domaines des programmes

Ces domaines attirent l'attention sur le cadre et l'étendue du projet éducatif de l'école. Ils se rapportent à ce qui constitue le noyau "technologique" de l'école ("core technology of schools"), l'enseignement, et aux services, activités et ressources qui le soutiennent. Ce sont:

8. Le choix et l'adaptation générale des programmes d'études.
9. L'application concrète d'un curriculum.
10. L'orientation des élèves et leurs activités hors programme.
11. La formation continue du personnel, enseignant en particulier.
12. La mesure et l'évaluation (des élèves, du personnel et de l'école comme telle).
13. La répartition des ressources (humaines, financières et matérielles).

C) Domaines interpersonnels

Ces domaines mettent en relief la haute portée des relations interpersonnelles au sein d'un école. Ils reconnaissent toute la valeur que revêtent les relations humaines dans la réalisation des objectifs personnels et professionnels des personnes et l'atteinte des buts de l'organisation. Ce sont:

14. La capacité de motiver les autres.
15. La capacité de saisir par l'intérieur les personnes et les situations.
16. L'expression orale.
17. L'expression écrite.

D) Domaines contextuels

Ces domaines reflètent le monde des idées et des rapports de forces à l'intérieur desquels l'école opère. Ils s'appuient sur une exploration des influences intellectuelles, éthiques, culturelles, économiques, politiques et gouvernementales, tant traditionnelles qu'émergentes, qui agissent sur l'école. Ce sont:

18. Les valeurs philosophiques et culturelles.
19. Les lois, les règlements et les politiques.
20. Les politiques relatives à l'éducation et les influences politiques (y compris celles provenant de divers groupes d'intérêts).
21. Les relations avec l'opinion publique et avec les médias.

À première vue, la relation entre les centres d'évaluation des capacités et des compétences ("Assessment centers") lancés par la NASSP, et toujours sous sa responsabilité, et la formation du personnel de direction de l'école n'est peut-être pas évidente. Toutefois, en pratique, la manière dont ces centres se sont développés et l'utilisation que l'on fait

couramment, pour des fins de formation, des résultats qui en sortent obligent à un second regard, plus sensible à la dynamique réelle de leur activité.

Le projet de la NASSP a débuté en 1975, avec le soutien technique d'un comité spécial des psychologues industriels dépendant de l'*American Psychological Association* (voir, entre autres, Hersey, 1986, p. 1). Le premier centre a été mis sur pied en 1976 et, durant les cinq années suivantes, on en a créé 19 autres. Toutefois, la période qui va de 1976 à 1981 a plutôt, dans son ensemble, été considérée comme expérimentale; les efforts visant à vérifier, en s'appuyant sur des données empiriques, la solidité de la voie choisie ont été particulièrement importants au cours des années 1978-1981. Le projet finalement mis au point ayant été jugé adéquat, on a assisté depuis à sa diffusion aux États-Unis et dans quelques autres pays(1). Il existe au moins un centre faisant partie du réseau de la NASSP dans une quarantaine d'États; le 58e a été inauguré au début de 1992.

En bref, on peut caractériser ainsi ces centres (voir NASSP, 1986 et Vers 1990, a):

a) Ce ne sont pas, au sens strict, des lieux physiques, même s'ils sont formellement rattachés à une université, au département de l'Éducation d'un État, à un district scolaire, à un groupe de districts scolaires ou, à l'occasion, à un autre organisme. Les activités d'évaluation prévues peuvent être organisées dans de multiples locaux.

b) Les activités d'évaluation comprennent divers exercices, simulations et entrevues. Elles durent deux longues journées. De six à 12 personnes participent habituellement à une session d'évaluation. Selon les cas, un évaluateur s'occupe directement d'une ou de deux personnes.

c) Ce qui est évalué, c'est, à travers les activités effectuées et selon une procédure d'observation très détaillée, le comportement des personnes en relation avec une série de 12 habiletés précises que devrait posséder un directeur d'école. L'annexe I fournit la liste de ces habiletés, ainsi qu'une brève description de chacune. Les quatre premières, soit la capacité d'analyser un problème, de juger d'une situation à partir de l'information disponible, de planifier et de contrôler le développement d'un travail et de prendre une décision, sont considérées comme des habiletés administratives. Les trois suivantes, soit la capacité de diriger, de saisir par l'intérieur les personnes et les situations et d'agir malgré

(1) Un tel centre a été mis en place au Canada, à la *Western University*, à London, avec la participation de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Nous y reviendrons dans le chapitre III.

un stress élevé sont considérées comme des habiletés interpersonnelles. Les deux habiletés de communication que sont le savoir parler et le savoir écrire forment une catégorie distincte. Enfin, on trouve les trois habiletés ou caractéristiques particulières que sont l'étendue des centres d'intérêt, la motivation personnelle et les valeurs éducatives auxquelles on adhère.

d) À la suite de deux jours de session, tous les évaluateurs se réunissent durant au moins deux autres jours et préparent un rapport écrit détaillé sur chacun des participants. Peu de temps après, le directeur du centre remet ce rapport, avec commentaires, à la personne évaluée. Depuis plusieurs années, ce document comprend non seulement une description des points forts et des points faibles de la personne évaluée, mais aussi des propositions précises en vue d'un perfectionnement.

e) La NASSP exerce un contrôle très strict sur la création de nouveaux centres, leur direction et leur administration, la formation des évaluateurs qui y sont rattachés, la documentation qui y est distribuée et chacune des activités que l'on y propose à des fins d'évaluation.

Les résultats de ces évaluations continuent d'être utilisés, dans de nombreux districts, en vue de la sélection de futurs directeurs d'école, mais ils servent aussi, voire davantage, à d'autres fins: au moins deux États exigent une telle évaluation comme condition d'une certification; des universités la considèrent comme un excellent moyen de sélectionner les meilleurs candidats à une maîtrise en administration scolaire; de nombreuses personnes s'appuient sur ses résultats pour décider de leur plan de formation et des points à surveiller dans leur développement personnel; maints organismes utilisent des compilations anonymes pour définir leur programme de formation; la NASSP elle-même, comme on le verra, s'en inspire pour mettre au point de nouvelles activités de formation; etc.

Tel que promis (voir la section 2.4.1), il nous faut maintenant revenir sur l'activité d'évaluation mise au point par la NAESP afin de relever, s'il y a lieu, les différences significatives qui pourraient exister entre elle et celle de la NASSP. En fait, au premier regard, ce qui frappe, ce ne sont pas les différences, mais les traits de famille; ainsi, les objectifs visés, l'organisation et le cheminement des opérations prévues, le genre d'exercices proposé, la durée de ces exercices et les personnes que l'on veut rejoindre sont sensiblement les mêmes. Le nombre des habiletés en cause — ou des "dimensions", comme on les appelle plutôt dans le projet de la NAESP — est également de 12. Cependant, comme on peut s'en rendre compte en comparant le contenu des annexes I et II, on note des variantes entre l'idée

que l'on se fait des compétences que devrait posséder ou acquérir le personnel de direction d'une école à la NASSP et à la NAESP. Le descriptif mis au point par cette dernière diffère de celui de son homologue du secondaire au moins sur les trois points suivants:

— On accorde plus d'importance aux catégories à l'intérieur desquelles on a réparti les dimensions. Les catégories "direction pédagogique", "habiletés interpersonnelles", "engagement au sein de l'organisation" (scolaire en l'occurrence) et "motivation et dynamisme personnels" constituent elles-mêmes des dimensions qui, à un certain niveau, éclairent grandement ce que l'on attend du personnel de direction d'une école.

— Cinq des 12 dimensions ont une appellation différente. Dans l'un ou l'autre cas, toutefois, la définition que l'on en donne ressemble à celle d'une habileté qui figure déjà dans la nomenclature de la NASSP. Ces dimensions concernent la direction et la supervision pédagogiques (1), la direction d'un groupe (5), la gestion des relations humaines (7), ainsi que la créativité (11) et le dynamisme (12) de la personne. Par ailleurs, dans les sept autres cas, soit pour les dimensions relatives à l'analyse des problèmes, à la communication écrite, à la communication orale, à la prise de décision, au jugement, au sens de l'organisation et aux valeurs éducatives, il convient de signaler qu'une appellation identique ne signifie pas une définition en tout point semblable.

— Pour chaque dimension, on ajoute deux exemples de "descripteurs"; ceux-ci fournissent d'intéressantes indications sur les critères d'évaluation auxquels on fait appel.

Au total, on ne se trouve donc pas en face d'une approche nouvelle. En prenant comme point de départ le travail, au demeurant considérable, déjà accompli par la NASSP, on a plutôt tiré profit de l'expérience acquise et des recherches effectuées depuis et tenté d'élaborer un projet plus précis et plus cohérent. Toutefois, il est possible que l'implantation concrète du projet de la NAESP s'accomplisse selon des modalités assez différentes de celles de la NASSP; en effet, divers indices laissent penser que l'on veut créer un réseau de centres moins fortement encadrés, faire preuve de plus de souplesse dans l'application du modèle retenu et réduire — peut-être même sensiblement — le coût des services.

La NASSP a aussi mis au point divers programmes de formation de courte durée et en prépare actuellement d'autres (voir NASSP, Vers 1990, b, c, d et e). Le plus global d'entre eux a débuté en 1982, sous le nom de *Springfield*, comme un complément naturel aux centres d'évaluation dont il vient d'être question. Son objectif est le développement des six

habiletés générales jugées nécessaires pour diriger efficacement une école. Ces habiletés, on les connaît déjà: ce sont les six premières que l'on évalue dans les centres d'évaluation (soit la capacité d'analyser un problème, de juger d'une situation à partir de l'information disponible, de planifier et de contrôler le déroulement d'un travail, de prendre une décision, de diriger et de saisir par l'intérieur les personnes et les situations). D'ailleurs, à moins que l'éventuel participant au programme ait au minimum cinq ans d'expérience comme directeur d'école, l'évaluation de ces habiletés dans un centre de la NASSP constitue un préalable obligatoire.

Le schéma de base de ce programme est le suivant:

— un séminaire de trois jours avec une vingtaine de personnes;

— la réalisation par chaque participant, dans son école, au cours d'une période d'une quinzaine de semaines, d'un projet élaboré lors de la dernière étape du séminaire, avec l'aide d'un conseiller qui continue de le suivre et, au besoin, de le soutenir;

— un séminaire d'une journée où, avec le même groupe de participants, chacun fait part de ce qu'il a accompli, puis, avec son conseiller, reprécise ses objectifs et son projet.

À la suite du dernier séminaire, le conseiller affecté à chaque participant demeure également disponible pendant un certain temps pour l'aider dans son cheminement.

Le programme ***Leader 1 2 3*** est plus récent que le programme *Springfield*, mais son schéma de base est similaire. Toutefois, la tenue du premier séminaire de ce programme est précédé d'une série de lectures, de tests et d'exercices. Il s'adresse à des personnes qui aspirent à un poste de direction dans une école ou qui occupent depuis peu de temps un tel poste et a comme thème la direction pédagogique. Celle-ci est définie comme étant "la planification, le développement, l'implantation et l'évaluation des mesures susceptibles de soutenir l'apprentissage dans une école" (Hakel, Hakel and Hersey, 1990, p. 2).

Deux autres programmes, ***Let's Talk*** et ***From the Desk of ...***, sont centrés respectivement sur les habiletés de communication orale et écrite. Le premier comprend une série d'activités pré-séminaire et un séminaire de trois jours et le second les deux possibilités suivantes: soit un séminaire de trois jours si le participant choisit seulement les trois unités de base qui constituent un tout, soit un séminaire de trois jours, une période de huit semaines dans son milieu de travail et un nouveau séminaire de deux jours si le participant choisit les cinq unités qui sont disponibles.

Un dernier programme, dénommé ***Mentoring and Coaching***, est destiné aux administrateurs d'expérience qui sont prêts à s'engager dans des activités d'évaluation, de conseil ou de formation. Il dure deux jours et demi.

La NASSP distingue ces programmes de formation des "instituts" et des autres rencontres d'un à trois jours qu'elle organise sur des thèmes d'actualité (v.g. "Comment en arriver à ce que les élèves aiment les mathématiques et les sciences?", "La technologie: stratégies et modèles pour le 21e siècle" ou "Que faire face aux comportements à risques suivants: tentation du suicide, abus de drogues, sadisme et violence?").

Enfin, soulignons que la NASSP est à l'origine d'un réseau connu sous le nom de "National Alliance Project", qui, au moment de sa création, en 1990, pour une durée de cinq ans, comprenait la Fondation Danforth et quatre universités. L'objectif de ce réseau est de promouvoir des changements substantiels dans les programmes universitaires de préparation du personnel de direction des écoles. On se propose, entre autres, d'établir des liens avec des écoles associées afin "d'élaborer, d'implanter, d'expérimenter et d'évaluer de nouveaux modes de collaboration en vue de la préparation de directeurs d'école efficaces" (voir Parks, 1991, p. 11). Ce réseau est appelé à s'élargir, si ce n'est déjà fait.

2.4.3 L'American Association of School Administrators (AASA)

Cette association, fondée en 1865, a tenu son 124e congrès en février 1992; quelques milliers de personnes y participent chaque année. Elle recrute des membres au Canada et dans quelques autres pays. Le catalogue de ses publications démontre l'étendue de ses centres d'intérêt: divers aspects de l'administration scolaire, certes, mais aussi l'éducation civique des élèves et le développement de leurs habiletés intellectuelles, le partenariat entre l'école et l'entreprise, le courant actuel dit du "restructuring" et maints autres problèmes et défis sociaux et pédagogiques de l'école d'aujourd'hui. Ses principales publications régulières sont le magazine *The School Administrator* et le journal bimensuel *Leadership News*. L'information et la formation des administrateurs scolaires sont au coeur de ses préoccupations. Même si, parmi ses 18 000 membres américains, elle en compte un certain nombre qui font partie du personnel de direction d'une école et si elle prévoit à leur intention certaines activités particulières, il n'en reste pas moins que c'est au niveau des districts scolaires comme tels que travaillent la majorité de ses membres. D'ailleurs, en 1991-1992, les 12 membres de son comité exécutif étaient des directeurs généraux ("Superintendents").

Malgré la perspective globale qui est la leur par rapport aux administrateurs scolaires, deux documents de l'association méritent néanmoins une attention particulière en relation avec le sujet sur lequel porte le présent rapport:

— Le premier d'entre eux a d'abord été publié en 1979, puis, après une importante révision, republié en 1983. Il s'intitule *Guidelines for the Preparation of School Administrators* (American Association of School Administrators, 1983). L'AASA y présente, en quelques pages très synthétiques, ce qu'elle considère comme étant "les principaux buts, compétences et composantes pédagogiques sur lesquels devraient s'appuyer les programmes de formation destinés aux administrateurs scolaires dans les collèges universitaires et les universités" (ibid., p. 2). Selon ce qui ressort de l'avant-propos et de l'introduction, il est toutefois clair que ces orientations s'appliquent également à la préparation spécifique complémentaire et à la formation professionnelle continue, et non seulement à la formation universitaire de base. Il n'est peut-être pas sans intérêt de noter que la plupart des idées exprimées dans l'édition de 1983 de ce document se retrouvent, en plus explicite, dans un bon nombre des propositions mises de l'avant ici et là ces dernières années.

— Le second est un volume qui prolonge le premier, dont il reproduit d'ailleurs l'essentiel (avec quelques nouvelles modifications), sous le titre *Skills for Successful School Leaders* (voir Hoyle, English and Steffy, 1990). Ce volume comprend dix chapitres, soit, en plus d'un premier et d'un dernier ayant un caractère plus général, un chapitre pour chacune des huit "habiletés" identifiées dans les *Guidelines* de 1983. Sur chacune, les auteurs fournissent une mise en contexte, des cadres de référence, des explicitations, des résultats de recherche, une série d'habiletés particulières, des suggestions d'application et une liste de ressources documentaires.

Le terme "habileté" doit ici — comme d'ailleurs dans certains autres textes où il est question de la formation des administrateurs scolaires — être compris dans un sens large; il signifie davantage un champ ou un domaine à l'intérieur duquel on doit acquérir et intégrer des connaissances et des comportements déterminés qu'une stricte capacité de faire telle ou telle chose. C'est dans ce sens que les huit chapitres ci-haut évoqués sont consacrés respectivement aux habiletés relatives:

— à la définition, à la promotion et à l'évaluation du climat de l'école;
— à l'instauration d'appuis à l'école dans l'opinion publique;
— au développement du curriculum;

— à l'administration pédagogique;
— à l'évaluation du personnel (enseignant et autre)[1];
— à la formation du personnel[1];
— à l'allocation des ressources;
— à la recherche, à l'évaluation et à la planification.

L'AASA a, en 1991-1992, organisé une centaine de sessions de tous genres. Depuis 1968, la plupart de ces sessions se donnent sous l'égide de la *National Academy for School Executives* (NASE), qui dépend directement de l'association. Elles ont en général une durée de deux ou de trois jours, mais plusieurs, dont certaines qui conduisent à une "certification", sont plus longues. La planification et le "management" y occupent une large place, mais d'autres sujets sont également abordés. Ainsi, par exemple, dans le prospectus de mars à août 1992, on annonce les activités de formation suivantes:

— à l'intention du personnel de direction d'une école, une session de trois jours construite autour d'expériences réussies dans diverses écoles;

— une session de deux jours sur la prise de décision dans un cadre où chaque école dispose d'une large autonomie;

— une session, au Kentucky, sur les nouvelles orientations des programmes d'études au primaire en Colombie-Britannique et une autre, à Washington, sur l'évaluation des apprentissages des élèves du primaire, toutes deux animées, il convient de le souligner, par des personnes-ressources de la Colombie-Britannique.

Enfin, notons que, comme la NAESP et la NASSP, l'AASA a aussi mis au point, en s'inspirant de ses deux documents de base ci-haut mentionnés, une série d'instruments visant à permettre aux administrateurs scolaires de découvrir où ils en sont dans leur développement professionnel et de se tracer un programme de perfectionnement. Ce volet de l'action de l'association, qui a commencé à prendre forme en 1986, à l'Université du Texas à Austin, est maintenant connu sous le nom de "National Executive Development Center" (NEDC).

2.4.4 L'Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

Parmi les associations professionnelles du secteur de l'éducation, l'ASCD, avec plus de 150 000 membres, est sûrement l'une des plus importantes. Environ 130 personnes travaillent à plein temps à son siège social et son plus récent budget dépasse 18 millions de dollars américains. Neuf mille personnes sont attendues à son prochain congrès annuel, en mars 1993, où on leur proposera quelques centaines de conférences, de rencontres et

(1) Dans les *Guidelines* de 1983, l'évaluation et la formation du personnel forment un tout; c'est pourquoi on parle alors de sept habiletés, plutôt que de huit, comme dans le volume de 1990.

d'ateliers différents. Sa publication la plus connue porte le nom même d'un bon nombre des facultés ou départements dont le but premier est l'enseignement de l'administration scolaire: *Educational Leadership*. Elle édite également le *Journal of Curriculum and Supervision* et au moins deux bulletins — sans compter tous ceux de même nature, et parfois plus élaborés, que publient les associations qu'elle possède dans chacun des États, ainsi que les 43 réseaux qui, sur un thème particulier, regroupent un certain nombre de ses membres — et produit chaque année plusieurs volumes[1] et de nombreuses cassettes audio et vidéo.

Par son congrès annuel, ses publications, ses documents audiovisuels, ses réseaux, les interventions de ses responsables professionnels et consultants à l'intérieur de sessions d'études et de projets et les activités de formation qu'elle organise ou promeut, l'ASCD est fortement engagée dans le domaine de la formation du personnel de direction des écoles, mais, paradoxalement, il n'est pas facile de décrire ce qu'elle y fait exactement. Comme la plupart des activités de formation qu'elle organise intéressent aussi bien des directeurs d'école et des enseignants, ils y participent souvent ensemble. En effet, à la différence de la plupart des associations professionnelles, l'ASCD ne met pas l'accent sur la similitude des fonctions (sur celle de directeur d'école, d'administrateur, d'enseignant tout court, ou d'enseignant en histoire ou sur toute autre), mais sur les éléments centraux définissant un système scolaire, soit les programmes d'études et la pédagogie. Dans les circonstances, cette difficulté peut être considérée comme un atout, car elle permet d'attirer l'attention sur une autre façon, très différente de toutes celles présentées jusqu'ici, d'envisager la formation du personnel de direction d'une école. Voici, dans cet esprit, quelques indications sur les activités de formation de l'ASCD:

a) *Educational Leadership* est très probablement la revue la plus lue par l'ensemble des directeurs d'école. Une enquête récente, quoique réalisée auprès de 200 directeurs seulement, confirme une impression que partagent maints observateurs. Dans le milieu visé par cette enquête — une banlieue de New-York —, le pourcentage des directeurs d'école du primaire et du secondaire qui lisent cette publication mensuelle atteint 90% (voir Vann, 1992). On sait par ailleurs que, en 1987, selon une enquête nationale réalisée par la NAESP, 39% des directeurs d'une école publique primaire ou moyenne étaient membres de l'ASCD; ce pourcentage est d'autant plus significatif que, au même moment, seulement 47% des répondants étaient membres de la NAESP (voir Doud, 1989, p. 7).

(1) Voir, entre autres, sur la dimension pédagogique du rôle du directeur d'école, Smith and Andrews, 1989

b) L'ASCD organise chaque année, depuis 1974, un peu partout à travers le pays — et, de temps à autre à l'étranger, à Vancouver par exemple, en août 1992, sur l'élaboration de programmes pour les classes maternelles et le début du primaire — diverses activités de formation; les quelque 120 activités qu'elle propose en 1992-1993 portent sur une soixantaine de thèmes différents et durent d'un à cinq jours. Elles sont, le plus souvent, animées par des spécialistes qui sont rattachées à une université, à un district scolaire ou à une firme privée. Quelques-unes utilisent la diffusion par satellite; dans divers lieux, par exemple, tous les participants regardent une même présentation dans la matinée, puis, dans l'après-midi, travaillent avec un animateur. La supervision des enseignants, les dimensions de l'apprentissage, le développement des habiletés intellectuelles des élèves, les modes d'enseignement jugés les plus efficaces, les conditions et les exigences du changement à l'intérieur de l'école et les normes nationales actuellement en voie d'élaboration sur ce que les élèves américains devraient savoir et être capables de faire sont autant de thèmes abordés au cours des "instituts", des "retraites", des "mini-conférences" et des autres activités similaires offertes au cours de l'été 1992 et l'année scolaire 1992-1993 (voir ASCD, 1992a, 1992b et 1992c).

Des personnes appartenant au personnel de direction d'une école ou se préparant à s'y joindre participent à la plupart de ces activités, sinon à toutes. Toutefois, il existe aussi certaines activités qui sont plus spécialement prévues pour les directeurs. Les thèmes en sont, par exemple:

— Que peut faire un directeur d'école pour favoriser l'apprentissage des élèves?

— Comment un directeur d'école peut-il aider les enseignants de son école, en particulier ceux qui débutent dans l'enseignement?

— Que peut faire un directeur d'école pour maintenir la motivation chez les enseignants de son école qui ont déjà une longue expérience?

— Quel type de projet ou de plan peut élaborer un directeur d'école afin d'accroître le taux de réussite des jeunes qui rencontrent des difficultés à l'école?

— Qu'est-ce qui peut être fait pour réorienter une école en vue de la préparer aux besoins de l'avenir ou, encore, créer en son sein une culture ouverte à l'innovation?

c) Durant les trois jours qui précèdent son congrès annuel de 1993, l'ASCD propose une vingtaine d'activités de formation ayant comme thème la planification stratégique, l'application à l'enseignement des recherches sur le cerveau et la mémoire, l'approche interdisciplinaire, l'adaptation des programmes et des méthodes à la diversité des élèves, etc.

d) L'ASCD a aussi lancé récemment, sous le titre de *Assisting Change in Education*, un programme visant "à former et à soutenir des personnes dont le rôle consiste à orienter un processus d'innovation à long terme dans l'ensemble d'une école" (voir ASCD, 1992b, p. 1). Cette formation peut être donnée dans un district scolaire en particulier. Par ailleurs, dans le cadre de ce programme ou pour d'autres fins, le personnel de l'association est disponible pour des consultations sur place.

2.4.5 Le National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA)

Ce regroupement de professeurs organise chaque année, depuis plus de 40 ans, un congrès où on essaie de faire le point sur l'évolution des programmes de formation en administration scolaire dans les établissements d'enseignement supérieur. Plusieurs des présentations faites à cette occasion sont diffusées par le réseau ERIC ou publiées par la suite dans diverses revues. Aussi, selon Hoyle, English and Steffy, cette association "tient à jour l'information et les critères relatifs à l'évaluation des programmes des administrateurs scolaires" (1990, p. 256).

2.5 LES REGROUPEMENTS ET LES RÉSEAUX

À la différence des associations dont il vient d'être question, les regroupements et les réseaux sur lesquels porte cette section ne réunissent pas d'abord des personnes, mais des groupes constitués ou des organismes. Ainsi, le premier qui a été retenu, l'*University Council for Educational Administration* (UCEA), regroupe des universités, le second, le *National Policy Board for Educational Administration* (NPBEA) des associations et le troisième, le *National Network of Principals' Centers*, des centres de formation. Chacun à leur manière, ces trois organismes ont, dans une perspective de rénovation, apporté une contribution substantielle, au cours des dernières années, au façonnement des orientations et des politiques qui président ou pourraient présider à la formation du personnel de direction d'une école.

2.5.1 L'University Council for Educational Administration (UCEA)

Ce consortium réunit une cinquantaine d'universités (dont une université canadienne: l'Université de l'Alberta, à Edmonton) qui offrent un doctorat en administration de l'éducation. Il présente quelques similitudes avec le *Holmes Group*, de création beaucoup plus

récente et dont l'axe d'étude et d'action est la réforme de la formation des enseignants. Il se situe, au moins pour une part, dans le prolongement des centres universitaires de formation d'administrateurs qui ont été soutenus, durant plusieurs années, par la Fondation Kellogg. Il a célébré son 30e anniversaire en 1987. Son objectif principal consiste à promouvoir les échanges et la coopération entre ses membres en vue d'améliorer la recherche en administration de l'éducation et les programmes de formation destinés aux administrateurs de l'enseignement primaire, secondaire, collégial ou universitaire. Peu à peu, il a élargi sensiblement le champ de ses préoccupations, comme on peut le constater à travers les études qu'il effectue, les documents écrits, sonores et visuels qu'il produit et les deux revues (*The UCEA Review* et *Educational Administration Quarterly*) qu'il publie. Il organise également des sessions de divers types, y compris de formation.

La parution, en 1987, du rapport *Leaders for America's Schools*, qui émane d'une commission mise sur pied et soutenue par l'UCEA (voir National Commission on Excellence in Educational Administration) et les nombreux travaux, de synthèse en particulier, auxquels a donné lieu sa préparation constituent sans doute la contribution la plus significative de cet organisme à la discussion publique sur la sélection et la formation des administrateurs scolaires. En effet, dans ce document, cette commission de 27 membres, comprenant plusieurs personnalités du monde politique, syndical, scolaire et universitaire (dont le président de l'Université de Winnipeg, Robin Farquhar), met de l'avant des propositions qui appellent un virage majeur par rapport à la situation existante. Celles-ci s'adressent nommément au système public d'enseignement, aux organismes professionnels, aux universités, aux autorités politiques des États, aux autorités politiques fédérales et au secteur privé. Compte tenu de l'optique propre à la présente étude, les propositions suivantes nous semblent mériter une attention particulière.

a) Les universités doivent conserver "une responsabilité majeure" dans la formation des administrateurs scolaires, mais le système public d'enseignement et les organisations professionnelles doivent aussi, compte tenu de leurs atouts et des perspectives qui leur sont propres, partager cette responsabilité (voir ibid., p. 10).

b) Les districts scolaires doivent mettre en place des centres d'évaluation ou divers autres moyens afin de favoriser, au sein de leur corps enseignant, le recrutement des meilleurs candidats — et, avec plus de vigueur encore, des meilleures candidates — à une préparation comme administrateur et, à l'intention de leur personnel de direction déjà en

fonction, élaborer des programmes de formation continue, veiller à leur implantation et en superviser le déroulement (voir ibid., p. 10-11).

c) Étant donné que la formation professionnelle des administrateurs scolaires est une responsabilité conjointe de l'université et de la profession, des représentants d'organisations professionnelles en administration scolaire, choisis parmi les membres les plus qualifiés de ces organisations, doivent faire partie des comités universitaires qui élaborent les programmes, supervisent leur enseignement et procèdent à leur évaluation (voir ibid., p. 14 et 17).

d) On doit créer un "National Policy Board on Educational Administration" qui s'appuie sur une représentation des divers organismes nationaux intéressés par l'administration scolaire. Ce nouvel organisme aura, entre autres fonctions, celles de veiller au suivi des propositions de la Commission et d'étudier la possibilité d'établir un "board of professional school administration" similaire à celui que le groupe de travail qui a produit le rapport *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (voir Carnegie Forum on Education and the Economy, p. 62) a proposé en 1986 pour les enseignants (voir National Commission on Excellence in Educational Administration, 1987, p. 14).

e) La formation offerte dans les universités doit être différente pour les personnes qui s'orientent vers l'enseignement et la recherche en administration de l'éducation et celles qui veulent devenir des administrateurs scolaires. Quant à la formation spécifiquement requise pour ces derniers, elle aura comme fondements les cinq composantes suivantes:

— l'étude de l'administration;

— l'étude des éléments techniques qui sont au centre de l'administration scolaire et l'acquisition d'habiletés administratives essentielles;

— l'application des méthodes et des résultats de la recherche aux problèmes concrets de l'école;

— une formation pratique supervisée;

— une démonstration de la compétence acquise (voir ibid., p. 16).

f) C'est, dans une large mesure, à plein temps et en étant intégré à l'intérieur d'un groupe qui poursuit la même formation, que l'on doit se préparer à devenir un directeur d'école (voir ibid., p. 16-17).

g) La formation des administrateurs scolaires doit ressembler à celle qui prévaut dans les écoles professionnelles où on allie l'étude théorique, l'observation de la réalité, la recherche appliquée et une pratique supervisée. Selon la Commission, la logique inhérente à la formation professionnelle, et appropriée dans les circonstances, consiste à introduire d'abord les étudiants à la théorie et à la recherche, puis à les orienter progressivement vers le monde de la pratique. En conséquence, il y aura des universitaires dans les écoles primaires, mais aussi des administrateurs en fonction dans les départements universitaires d'administration scolaire (voir ibid., p. 10, 17 et 18).

h) Dans chaque État, on doit trouver, dans le domaine de l'administration scolaire, un conseil composé d'administrateurs scolaires, de professeurs en administration scolaire et de membres de conseils de district et disposant du pouvoir d'établir des normes, d'évaluer les candidats à un statut d'administrateur et d'émettre ou de révoquer le permis requis (voir ibid., p. 21). Ce conseil veillera également à s'assurer de la qualité des activités de perfectionnement organisées à l'intention des administrateurs scolaires (voir ibid., p. 23 et 24).

i) L'obtention d'un permis comme administrateur scolaire dépendra, non du nombre de cours suivis, mais d'une maîtrise vérifiée de certaines habiletés, connaissances et attitudes et de quelques autres conditions (telles que, pour un futur directeur d'école, une expérience préalable dans l'enseignement). Ce permis aura deux niveaux. Celui du premier niveau pourra être obtenu après la réussite d'un programme de formation approuvé par l'État, mais avant l'entrée en fonction dans un poste d'administrateur, tandis que celui du second niveau ne sera accessible qu'aux administrateurs qui, durant au moins trois ans à temps complet, auront démontré une compétence jugée satisfaisante comme administrateur scolaire. Toutefois, même ce dernier permis ne sera valide que pour une durée déterminée; la "performance" de l'administrateur et la formation professionnelle qu'il aura continué d'acquérir en conditionneront le renouvellement (voir ibid., p. 22-23).

2.5.2 Le National Policy Board for Educational Administration (NPBEA)

L'idée de ce tout nouvel organisme provient, on le sait déjà, du rapport de la Commission nationale sur l'excellence en administration scolaire (National Commission on Excellence in Educational Administration, 1987, p. 14). Il a fait ses premiers pas en janvier 1988 par la réunion de deux ou trois des principaux responsables de dix associations nationales directement intéressées par la formation des administrateurs des écoles et des

districts. Les six associations déjà présentées (voir 2.4 et 2.5.1) en ont fait partie dès le début, de même que l'*American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE), la *National School Boards Association* (NSBA), le *Council of Chief State School Officers* et l'*Association of School Business Officials*. Il est devenu un organisme distinct et autonome au début de 1990, avec, à la tête de son secrétariat, l'ex-directeur général de la NASSP, Scott D. Thomson, et comme président le directeur général de l'AACTE. Étant donné que, par son mandat autant que par son nom, cet organisme a avant tout des préoccupations qui sont de l'ordre des orientations et des politiques, il paraît opportun, compte tenu de l'optique de la présente étude, de lui accorder une attention particulière.

Dès mai 1989, le NPBEA a publié un premier document majeur; celui-ci, intitulé *Improving the Preparation of School Administration: An Agenda for Reform*, a reçu un écho d'autant plus large qu'il avait obtenu l'aval d'un forum qui aurait pu difficilement être plus représentatif des milieux concernés.

Dans une première section, ce document trace un portrait extrêmement critique de la situation. Il constate, entre autres, que, dans les programmes de formation des administrateurs scolaires, la plupart des inscrits étudient à temps partiel, tout en ayant une occupation à plein temps, et accumulent, dans un climat laxiste, des crédits "à la pièce" (NPBEA, 1989, p. 9). Au total, note-t-il en bref, "depuis 25 ans, les programmes destinés à préparer des administrateurs scolaires se sont multipliés, mais leur qualité a diminué" (id.). Des points aussi importants que la connaissance des processus d'enseignement et d'apprentissage peuvent même ne pas avoir été touchés (NPBEA, 1989, p. 11). Quant aux exigences imposées par les États en vue de l'obtention d'un permis, elles sont jugées nettement insuffisantes.

Dans une seconde section, le rapport esquisse, autour de neuf propositions, un projet de réforme. Il propose, entre autres,

— de relever sensiblement les normes d'admission pour les candidats qui désirent suivre un programme de formation en administration scolaire, d'exiger d'eux, comme préalables, une maîtrise en enseignement et une expérience concluante de leurs capacités à enseigner et, en toute hypothèse, de les soumettre à un examen d'entrée semblable à celui qui existe en droit et en médecine;

— de donner beaucoup plus de rigueur et de cohérence aux programmes de formation, notamment en rendant obligatoire "un ensemble de connaissances et d'habiletés qui soient en lien avec les problèmes de la pratique professionnelle" (ibid., p. 19);

— de considérer le doctorat professionnel en administration scolaire (Ed. D.) comme la norme pour occuper un poste de directeur d'école;

— de prévoir, à temps complet, dans le cadre des études doctorales envisagées, au moins une année d'études et une année de stage dans un milieu approprié;

— de développer des partenariats de longue durée entre les universités d'une part et les districts scolaires de l'autre, afin de pouvoir multiplier les contacts avec le milieu scolaire, organiser les stages prévus et effectuer de la recherche appliquée;

— de créer un "national professional standard board" semblable à celui qui, depuis quelques années, est en train de se mettre en place pour les enseignants, afin de développer et d'administrer un examen national de certification pour les futurs administrateurs scolaires;

— de revoir en profondeur, pour la part qui concerne les programmes en administration scolaire, l'action de l'agence qui accrédite les écoles ou les facultés responsables de l'enseignement des sciences de l'éducation[1] ou de créer une nouvelle agence qui aurait comme cadre de référence les normes et les critères qu'il propose.

Ce rapport met de l'avant, on le voit, des réformes d'envergure, qui remettent en cause aussi bien l'organisation de la formation que ses contenus et l'évaluation de leur maîtrise par les futurs administrateurs. Aussi a-t-il surpris et soulevé d'assez nombreuses réserves. On lui a reproché, entre autres, de manquer de réalisme, de s'attacher à des réformes trop précises et de se préoccuper davantage des programmes universitaires en eux-mêmes que des besoins réels des écoles. Ces commentaires ne sont pas tombés dans l'oreille de sourds; moins d'un an plus tard, en mars 1990, le NPBEA a rendu public un nouveau texte, très bref et un peu plus modéré de ton, intitulé *The Preparation of School Administrators. A Statement of Purpose*.

Dans son premier paragraphe, ce document affirme que "le but des programmes de formation des administrateurs scolaires est de préparer des responsables capables de créer une culture organisationnelle qui favorise l'atteinte de résultats élevés et la créativité individuelle" (NPBEA, 1990, p. 1). Par la suite, il revient avec insistance sur la nécessité de mettre sur pied un conseil national ayant la responsabilité de procéder à la certification des futurs administrateurs à partir de normes élevées propres à la profession, l'attribution de permis d'exercice (ce que l'on nomme la "Licensure") continuant toutefois de relever des États. On propose que cette certification ait deux niveaux, et non plus un seul comme on l'avait suggéré en 1989: le doctorat ne serait plus requis que pour une certification de second niveau; on pourrait parvenir à une certification de premier niveau, suffisante pour devenir directeur d'une école, avec une maîtrise en enseignement ou dans une discipline particulière,

(1) Il s'agit du *National Council for the Accreditation of Teacher Education* (NCATE), qui relève de l'AACTE.

plus dix cours en administration scolaire, stage compris, suivis d'une évaluation des compétences acquises.

Le rapport de 1989 identifie et décrit sept domaines qui devraient servir de fondements pour *tous* les programmes de formation des futurs administrateurs scolaires. Dans le rapport de 1990, on parle plutôt d'un corpus de connaissances ("knowledge base") comprenant huit "dimensions", qui doivent prendre place à l'intérieur d'un programme organisé selon une structure "séquentielle" (ibid., p. 3). L'énoncé de ces dimensions est un peu plus précis que celui des domaines de l'année précédente, mais, cette fois, on n'en explicite pas le contenu. Ces dimensions sont les suivantes:

— "les influences sociales, culturelles et reliées à une société en changement ("developmental influences") sur l'école;

— les interrelations entre l'éducation et le droit, la politique et l'économie;

— les environnements favorables à l'apprentissage, ceci incluant l'enseignement et l'apprentissage comme tels, les processus diagnostiques, les applications de la technologie et la supervision de l'enseignement;

— les fonctions et les processus de la direction et de l'administration, sans oublier les applications de la technologie;

— les théories de l'organisation ainsi que les méthodes du changement et du développement organisationnels;

— les études sur les politiques et les méthodologies de l'analyse de politiques;

— les processus d'évaluation (au double sens d'"assessment" et d'"evaluation");

— les facteurs moraux et éthiques qu'implique l'enseignement" (id.).

L'année 1992 a vu la parution, sous l'égide du NPBEA, d'un troisième document, de nature différente des précédents mais également d'un grand intérêt. Dans ce cas, c'est un petit volume qui vise à susciter la discussion. En plus d'une préface percutante de Scott D. Thomson, il contient le point de vue de six spécialistes, tous très connus, sur autant d'aspects jugés majeurs de la problématique actuelle de la formation des administrateurs scolaires (voir Thomson, 1992a). Le *premier chapitre* a comme titre "La fonction de direction dans un monde en changement"; l'auteur, Terrence E. Deal, en propose une définition autour de quatre pôles, celui des ressources humaines, des structures, des politiques et des symboles culturels, et s'interroge sur la place que l'on accorde à chacun d'entre eux dans les actuels programmes de formation. Le *second chapitre* est centré sur la fonction de direction

(le "leadership") dans le système scolaire; l'auteur, directeur général du district scolaire de Pittsburg depuis 1980, en dégage les traits essentiels. Un *troisième chapitre* fournit une introduction éclairante à une question qui est en train de passer au premier plan de l'actualité, soit le corpus de connaissances qui définit le champ de l'administration scolaire. Le *quatrième chapitre* traite de la redéfinition de la formation des administrateurs scolaires; l'auteur, Patrick B. Forsyth, qui est directeur général de l'UCEA et a joué un rôle actif dans le mouvement de remise en question de ces dernières années, propose une synthèse personnelle des études et des rapports les plus frappants qui ont balisé ce mouvement. Ce texte recoupe largement les deux rapports ci-haut mentionnés du NPBEA. Le *cinquième chapitre* est entièrement consacré à l'idée d'un conseil national des normes sur l'administration scolaire: il fournit sur son mandat, sa composition, son mode de fonctionnement, les normes elles-mêmes à retenir et quelques autres aspects des indications très précises. Enfin, un *dernier chapitre* fait brièvement le point sur un sujet sur lequel on attire l'attention dans une bonne proportion des documents consultés, soit les dimensions éthiques que soulève le développement de la profession.

Le NPBEA a également participé à la rédaction d'un autre volume, qui doit paraître avant la fin de 1992, sur le contexte dans lequel se pose aujourd'hui la préparation des administrateurs scolaires à leurs fonctions (voir Mulkeen, Cambron-McCabe and Anderson).

Même si, par les objectifs qu'il s'est donnés, c'est à la formation de tous les administrateurs des écoles et des districts scolaires qu'il s'intéresse, le NPBEA a décidé de mettre l'accent, dans un premier temps, sur la formation des directeurs d'école. Dans cette ligne, il a pris deux initiatives majeures. Tout d'abord, il a soutenu la création de la commission conjointe de la NAESP et de la NASSP sur la direction d'une école dont il a déjà été question (voir 2.4.1 et 2.4.2) et publié le rapport de cette commission (voir National Commission for the Principalship, 1990). Puis, dans un deuxième temps, en s'appuyant sur le rapport de cette commission — en particulier sur les 21 domaines qui circonscrivent les compétences d'un directeur d'école identifiés par cette commission —, il s'est engagé dans un vaste projet visant à réunir dans un seul document le corpus de connaissances, d'habiletés et de qualités ("attributes") que l'on considère actuellement comme devant être celui d'un directeur d'école et les normes permettant d'en évaluer la maîtrise. Seize équipes de rédaction ont été désignées à cette fin au printemps 1991. La parution des résultats de ce travail est attendu au cours de l'automne 1992 (voir NPBEA, À paraître).

2.5.3 Le National Network of Principals' Centers[1]

"C'est en 1981, avec la naissance du Centre de Harvard pour les directeurs d'école (*Harvard Principals' Center*), qu'a débuté, aux États-Unis, dans le domaine de la direction d'une école, la révolution de la formation continue" (Hallinger, 1992, p. 301). Comme c'est ce centre qui est à l'origine de ce qui est devenu un réseau national, c'est d'abord de lui qu'il faut dire un mot. Le fondateur en est un professeur de la *Graduate School of Education* de l'Université Harvard, Roland S. Barth. Il convient cependant de noter que, au tournant des années 1980, l'idée de tels centres n'était pas foncièrement nouvelle; depuis quelques années déjà, il existait des "centres d'enseignants" et, sur le même modèle, ici et là, des groupes de directeurs d'école. Puisqu'il en est ainsi, en quoi donc l'apparition du centre de Harvard a-t-il constitué une "révolution"?

Une première réponse, générale, que l'on peut donner à cette question est que ce centre propose une approche relativement globale et articulée aux besoins de formation des directeurs d'école et, surtout peut-être, que cette proposition tranche avec netteté sur la manière dont on abordait habituellement, jusque là, cette formation. Cette réponse en appelle une autre, plus spécifique, sur le contenu même de cette approche. En bref, on peut dire que celle-ci met de l'avant les orientations suivantes, complémentaires les unes des autres:

a) Le nouveau centre veut d'abord "aller à la rencontre des besoins exprimés par les directeurs d'école" (id.). Ce qui sert de point d'appui à la formation, ce sont les problèmes et les défis concrets de la direction d'une école identifiés, discutés, analysés, situés, formulés avec clarté dans tous leurs éléments essentiels; "comprendre ses pratiques, voilà la précondition la plus importante nécessaire pour pouvoir travailler à leur amélioration et, en même temps, le signe distinctif d'un professionnel" (Barth, 1987, p. 268).

b) "Les directeurs d'école seront vraiment engagés dans tous les aspects de leur formation ... C'est à eux qu'il revient de décider de leurs apprentissages" (ibid., p. 266). La participation à toute activité de formation est donc volontaire, mais, par ailleurs, ce sont les directeurs d'école eux-mêmes qui, avant, pendant et après ces activités, assument la responsabilité des opérations requises (choix et élaboration des activités, leur organisation, leur évaluation, etc.). C'est d'abord à eux qu'appartient le centre; on en devient

(1) En plus des sources citées dans le texte, voir National Association of Secondary School Principals, 1987. Ce dossier spécial du *NASSP Bulletin* sur les centres pour directeurs d'école contient, entre autres, un article de Roland S. Barth sur le centre de Harvard et un de Rebecca van der Bogert sur le réseau national comme tel.

coresponsable en même temps que membre. Ce fait n'exclut pas, toutefois, que des membres de conseils scolaires, des enseignants, des professeurs d'université et d'autres personnes intéressées puissent en faire partie aussi.

c) Les activités de formation disponibles doivent être très diversifiées, car chaque directeur d'école a des besoins, des attentes et des stratégies d'apprentissage qui lui sont propres. Aussi, tous n'ont pas besoin au même moment de la même formation. On doit donc prévoir des séminaires où chacun fait part de son expérience et de son point de vue, des rencontres où on invite un universitaire ou un consultant d'une firme privée à traiter d'un thème particulier, des groupes où on travaille ensemble les exigences de la communication orale ou écrite, des sessions ponctuelles et des séries de sessions qui s'étendent sur plusieurs mois, des couples de directeurs qui s'entendent pour effectuer une visite structurée dans l'école de l'un et de l'autre, etc.

À l'initiative d'universités, d'États, de districts scolaires et d'autres organismes, publics et privés, l'idée d'un tel centre a essaimé rapidement dans l'ensemble des États-Unis. On en comptait déjà une centaine en 1987. Leur nombre a augmenté depuis, mais il est devenu difficile d'en faire le compte, car ils ont, selon les endroits, évolué dans des directions assez différentes; en outre, les premières académies qui ont été créées (voir 2.2) ont pu, durant quelque temps, être considérées comme des centres pour directeurs d'école (voir, à titre d'illustration, National Association of Secondary School Principals, 1987), même si un tel rapprochement paraît aujourd'hui, dans beaucoup de cas, de moins en moins compréhensible.

Dès 1982, des échanges ont eu lieu entre des centres en place ou en émergence et, à partir de 1983, un réseau s'est organisé avec bulletin, annuaire (première édition en 1984), rencontre annuelle et possibilité d'obtenir rapidement certains renseignements par téléphone. De plus, depuis le début pratiquement, le centre de Harvard organise chaque été une session de formation d'une dizaine de jours. En 1992, on en prévoyait deux, une pour les directeurs d'école d'expérience ayant comme thème: "Leadership: an evolving vision" et une autre pour ceux qui souhaitent devenir directeur d'école ou le sont depuis peu sur "The art and craft of the principalship".

2.6 LES ORGANISMES DE SOUTIEN ET DE SERVICES

D'autres organismes, tels que l'*American Association of Colleges for Teacher Education*, le *National Staff Development Council*, le *New England School Development Council* (voir Smith, 1989, p. 25) et *Phi Delta Kappan* (par son "Professional Development Institute"), s'intéressent aussi à la formation du personnel de direction de l'école, quoique moins directement et à un degré moindre que ceux dont l'action a fait l'objet d'une présentation dans les pages précédentes. Toutefois, dans maints cas, leurs prises de position et leurs activités sur le sujet peuvent s'avérer utiles, voire nécessaires. Il en est de même pour l'attention qu'accordent à ce domaine des publications telles que la *Harvard Educational Review*, *Phi Delta Kappan*, *Theory into Practice*, *Education Week* et plusieurs autres. Enfin, plus ou moins à la frontière de ce vaste ensemble, on trouve encore des dizaines, voire des centaines, d'organismes, publics et privés, qui exercent plutôt un rôle de soutien (financier, intellectuel ou autre) ou sont disponibles pour une large gamme de services. Tirés de cet immense répertoire plus ou moins virtuel, voici quatre exemples rapides qui démontrent que, malgré leur situation périphérique, ces organismes ne sont pas sans importance si l'on veut comprendre comment se déterminent, aux États-Unis, l'organisation et l'orientation de la formation du personnel de direction de l'école.

2.6.1 Le National Center for Research in Vocational Education (NCRVE)

Ce centre, financé par le département de l'Éducation et qui dépend de l'Université de Berkeley (mais qui comprend aussi, comme sous-contractants officiels, la RAND Corporation et quatre établissements d'enseignement supérieur situés respectivement dans les États de Virginie, de New-York, de l'Illinois et du Minnesota), conduit diverses études sur la formation du personnel de direction d'une école ***dans le secteur professionnel***. Son programme de recherche se situe clairement dans la ligne de l'application de la loi majeure de 1990 connue sous le nom de *Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act*, dont l'un des objectifs est de transformer de façon significative l'orientation de l'enseignement professionnel de la fin du secondaire et du début du postsecondaire. Il a déjà produit quelques textes et rapports et a commencé à publier des articles et des brochures sur les caractéristiques et le rôle du personnel de direction de l'enseignement professionnel. L'évaluation de la formation que l'on donne, dans les collèges et les universités, aux personnes qui poursuivent des études en administration au-delà du premier cycle en vue de travailler dans l'enseignement professionnel fait aussi partie de son programme. En outre, il

compte promouvoir et évaluer des activités de formation destinées à des administrateurs en fonction dans l'enseignement professionnel. Enfin, soulignons que, dès 1992, à la suite d'une recherche qui est déjà en cours depuis quelques années à la *Virginia Polytechnic Institute and State University* et à l'Université du Minnesota, il se propose de diffuser une série de cas, une simulation et d'autres ressources destinées à servir à la formation des administrateurs scolaires de l'enseignement professionnel (voir National Center for Research in Vocational Education, 1992).

2.6.2 L'American Educational Research Association (AERA)

Lors du dernier congrès de ce carrefour unique et prestigieux de la recherche en éducation, en avril 1992, l'un des deux principaux chercheurs du NCRVE à l'Université du Minnesota, Jerry Moss, devait faire une communication sur neuf programmes de formation à la direction. Il en est ainsi chaque année pour de nombreux chercheurs en administration scolaire de toutes les parties des États-Unis; il suffit de parcourir la bibliographie de plusieurs études ou les notices publiées par le système ERIC pour s'en rendre compte. La Division A de l'AERA constituerait même, selon certains, "l'un des lieux d'avant-garde où, à travers les résultats de la recherche et par l'analyse critique, on approfondit les concepts de l'administration scolaire" (Hoyle, English and Steffy, 1990, p. 254). Plus précisément encore, on y fait état "de résultats de recherche et d'idées sur des méthodes pédagogiques et des ressources susceptibles d'améliorer la formation et la pratique en administration scolaire" (ibid., p. 258).

2.6.3 La Fondation Danforth

Dans le domaine de la formation du personnel de direction de l'école comme dans beaucoup d'autres en éducation, on ne peut passer sous silence le rôle des fondations, en particulier si on s'intéresse aux nouvelles orientations qui se dessinent. En l'occurrence, c'est surtout le nom de la Fondation Danforth qu'il faut retenir. Celle-ci est intervenue d'une manière ou de l'autre en relation avec un bon nombre des études et des expériences dont il est question dans ce rapport et dont le financement ne provient ni du gouvernement fédéral, ni de celui des États. C'est ainsi, par exemple, qu'elle a subventionné la création et le développement des centres d'évaluation des capacités et des compétences de la NASSP, de même que de ses programmes *Springfield* et *Leader 1 2 3*, le lancement du centre de directeurs d'école de l'Université Harvard et du *National Network of Principals' Centers*, la révision du programme d'études en administration scolaire de plusieurs universités (au moins

une vingtaine depuis trois ou quatre ans seulement), la mise sur pied du NPBEA et la publication de son premier rapport (en 1989), la réalisation de diverses expériences concrètes (v.g. sur le "mentoring" ou pairage, à des fins de soutien, entre un directeur d'école expérimenté et un autre en début de carrière), la tenue de plusieurs forums et rencontres de caractère national sur la formation des administrateurs scolaires, la rédaction de nombreux textes, etc.

2.6.4 L'Institute for the Development of Educational Activities (I/D/E/A/)

Cet institut, fondé en 1965 par John I. Goodlad, Samuel G. Sava (l'actuel directeur général de la NAESP) et quelques autres, s'est, selon les moments, engagé dans des sentiers très variés. C'est seulement vers 1979 qu'il a commencé à privilégier la formation du personnel de direction de l'école. Il a alors entrepris, à travers tout le pays, une vaste étude (de type recherche-action, semble-t-il) qui, peu à peu, l'a conduit à mettre au point un programme de perfectionnement à l'intention des directeurs d'école. Dans le cadre de ce programme, ceux-ci forment des groupes de six à 12 personnes qui, après une session d'initiation d'environ deux jours, se rencontrent au moins une fois par mois durant deux ans ou plus, sous la direction d'un animateur formé par l'institut et avec l'apport d'une documentation également préparée par celui-ci. L'objectif central est l'acquisition de compétences en fonction des besoins identifiés et discutés par les participants. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'on accorde une si grande importance au soutien et à l'entraide entre pairs ("collegial support"). La continuité de l'approfondissement à l'intérieur du groupe repose principalement sur les deux exigences suivantes: en collaboration avec ses collègues, chaque participant est tenu d'élaborer et d'appliquer un plan personnel de perfectionnement professionnel et de préparer, de mettre en oeuvre et d'évaluer un projet concret propre à l'école qu'il dirige, lequel projet doit obligatoirement requérir une participation du corps enseignant (voir LaPlant, 1986 et Anderson, 1991, p. 61-63).

Selon Anderson (1991, p. 63), vers 1990, ce programme rejoignait, dans 28 États, environ 3 000 directeurs d'école et disposait de 300 animateurs ou animatrices.

CHAPITRE II

DEUX VUES PARTICULIÈRES: COUP D'OEIL SUR L'EXPÉRIENCE RÉCENTE DU KENTUCKY ET DE LA CALIFORNIE

INTRODUCTION

Dans sa dynamique concrète, le système scolaire américain n'est ni décentralisé, ni centralisé; il est, en toute rigueur de termes, l'un et l'autre. Sur ce point, en effet, il se caractérise par une dialectique permanente et très active entre des courants de pensée et des orientations qui ont leur origine tantôt à l'intérieur des États et tantôt au-delà et qui est soutenue par un réseau serré d'associations, de fondations, de centres, de publications, de programmes, de projets et de multiples autres dispositifs. Comme on a pu déjà s'en rendre compte dans le chapitre précédent, il en est de même aussi dans le domaine de la formation du personnel de direction de l'école: on ne peut comprendre l'ampleur et la portée de ce qui s'y passe du côté des États si on ignore les sources inter-États et supra-États qui l'irriguent, mais, par ailleurs, cette connaissance serait bien insuffisante, et pourrait s'avérer tronquée, si on oubliait que la formation du personnel scolaire a, à l'intérieur des États aussi, des sources et qu'elle y est prise en charge selon des modalités très variables.

Le chapitre I a mis l'accent sur ce qui est proprement national ou plus ou moins similaire dans la plupart des États. Ce second chapitre a comme pôle les États eux-mêmes. Cependant, comme il n'est pas possible de passer en revue la situation particulière de chacun, deux d'entre eux, le Kentucky et la Californie, très différents l'un de l'autre par leur population, leur économie et l'histoire de leur système scolaire et jugés typiques dans les circonstances, ont été choisis. Les deux parties qui suivent sont donc consacrées à un coup d'oeil sur l'organisation et l'orientation de la formation du personnel scolaire dans chacun de ces États.

1. AU KENTUCKY

Il y a seulement quelques années, on a pu écrire que cet État du centre-est américain constituait "la quintessence de l'État contrasté" (Hodgkinson, 1987, p. 15). En effet, sur le versant ouest des Appalaches, se prolonge toujours un mode de vie très traditionnel, en même temps que, dans d'autres endroits, surgissent des usines de pointe et émerge, sous la poussée d'idées progressistes, une société très moderne. Les zones de pauvreté, souvent rurales dans un État où, en 1987, la population vivant dans une agglomération urbaine était encore inférieure à 50%, côtoient des îlots de richesse, plutôt urbains; au total, selon les données officielles, la patrie de Lincoln figure parmi les États américains où la pauvreté est le plus répandue. Au recensement de 1990, environ 8% des 3 700 000 personnes de l'État se définissaient comme Afro-Américaines, soit un pourcentage faible pour un État de cette région et inférieur à la moyenne nationale (12%). Les principales villes sont Louisville et Lexington et la capitale Frankfort.

Le Kentucky est probablement, en ce moment, l'État américain qui est engagé dans la transformation la plus radicale et la plus complète de son système scolaire. Ce fait étant l'une des raisons qui a incité à le retenir pour les fins de cette étude, une première section fera donc état de ce contexte. La seconde section se situe dans son prolongement: elle attire l'attention sur quelques orientations de base de la réforme en cours, en autant qu'elles touchent à la formation des cadres de l'école. Une troisième section porte sur de nouvelles perspectives ou approches que l'une ou l'autre université a commencé à intégrer et une quatrième sur ce qui s'accomplit, depuis déjà quelques années, dans l'un des districts scolaires connus dans tout le pays pour ses innovations en regard du rôle et des fonctions du personnel scolaire. Enfin, une dernière section signale l'existence d'autres initiatives, plus générales ou moins documentées.

1.1 UN SYSTÈME SCOLAIRE EN PLEINE TRANSFORMATION

Le système scolaire de l'État, qui repose sur une structure comprenant 120 comtés et 177 districts scolaires, a évolué de telle manière qu'il en est résulté une inégalité très marquée entre la quantité et la qualité des services offerts aux élèves dans les divers districts scolaires. C'est cette situation qui a conduit 66 d'entre eux à contester devant les tribunaux les lois scolaires de l'État. En 1988, un premier jugement leur a été favorable et, en 1989, la Cour suprême de l'État, ayant jugé encore plus clairement que le tribunal précédent que les élèves des districts scolaires plus pauvres disposaient de chances d'éducation inadéquates et

inférieures à celles des élèves des districts scolaires plus riches, a ordonné à l'Assemblée générale de l'État (qui comprend une Chambre et un Sénat) "to re-create and re-establish a system of common schools ... in compliance with the Constitution" (Storey, 1990, p. 48).

C'est dans ce contexte que, en mars 1990, l'Assemblée générale a approuvé une loi entièrement refondue, de plus de 900 pages, connue sous le nom de *Education Reform Act* et que, sur cette base, le Kentucky a entrepris, selon plusieurs commentateurs, la réforme la plus globale qu'un État américain ait décidé depuis longtemps (voir, entre autres, Storey, 1990, p. 47-48 et Harp, 1991b, p. 1). Cette loi a été signée par le Gouverneur le 11 avril et est entrée en vigueur le 23 juillet suivant. Une décentralisation très poussée de la prise de décision au niveau de l'école constitue "l'un des éléments majeurs de la nouvelle loi" (Storey, 1990, p. 48). Ainsi, dès l'automne 1991, dans chaque district scolaire, au moins une école devait avoir adopté ce mode de fonctionnement et, à l'automne 1996, toutes les écoles de l'État seront dotées d'un conseil composé de parents, d'enseignants et du directeur de l'école et habilitées à choisir celui-ci et à prendre des décisions significatives concernant le budget de l'école, ses programes d'études, l'horaire de la semaine et de la journée scolaire, la répartition des élèves dans les classes et de nombreux autres sujets. C'est désormais l'école, et non plus le district ou le comté, qui assumera la responsabilité principale de la qualité de l'enseignement face à la collectivité d'où proviennent les élèves.

Un changement de cette nature et de cette envergure engendre nécessairement, pour les cadres de l'école, des besoins considérables de formation, et d'une formation très différente de celle à laquelle on s'était habitué. C'est pourquoi une telle conjoncture paraît particulièrement propice pour jeter un regard neuf sur la formation des cadres de l'école. Voyons de quelle manière on a commencé à en tirer parti.

1.2 LA FORMATION DES CADRES DE L'ÉCOLE: ORIENTATIONS GÉNÉRALES

Le principal levier que prévoit au sujet de cette formation la loi de réforme de 1990 est la mise sur pied d'un conseil sur les normes de la formation professionnelle (*Education Professional Standards Board*) disposant de larges pouvoirs en relation avec la formation et la certification du personnel enseignant et des cadres du système public d'enseignement. Il reviendra désormais à ce conseil, selon la loi, d'approuver tous ***les programmes de préparation spécifique*** à une certification comme administrateur scolaire offerts dans les collèges et les universités de l'État et de produire — ou de choisir — les divers tests ou examens que les futurs cadres du système scolaire du Kentucky devront nécessairement

réussir. Ces examens (ou, éventuellement, cet examen, si on décide de fondre en un tout les divers éléments prévus) devront vérifier "les habiletés de communication du candidat, ses connaissances générales et sa maîtrise des concepts reliés à la direction pédagogique, au management et à la supervision, de même que sa connaissance des pratiques pédagogiques et administratives en cours au Kentucky" (Commonwealth of Kentucky, 1990, p. 18).

Après avoir passé avec succès ces examens, le futur cadre d'une école devra effectuer une année de probation dans une école reconnue par le Conseil sur les normes de la formation professionnelle, sous la supervision étroite d'un comité de trois personnes ayant reçu une formation spéciale à cette fin. Ce comité sera composé d'un directeur d'école, d'un cadre d'un district scolaire et d'un professeur en administration scolaire dans un collège ou une université. Son rôle en sera un d'évaluation, mais aussi de soutien et d'aide tout au long de l'année. La certification, qui sera normalement acquise au terme de cette année de probation, ne sera cependant pas définitive. En effet, "à tous les quatre ans" (id.), il reviendra à la personne concernée de demander le renouvellement de sa certification, qui ne lui sera accordée "que si elle a réussi le programme de formation continue prescrit par le Conseil sur les normes de la formation professionnelle" (ibid., p. 18-19). Ces règles valent pour tous, même pour ceux qui étaient en poste au moment de l'adoption de la loi de 1990; si, parmi eux, il y en a qui n'ont pas encore effectué avec succès une année de probation, ils ont seulement jusqu'au 1er juillet 1991 pour le faire (ibid., p. 19).

Ces orientations sont plus exigeantes que celles d'avant la réforme, mais certains fondements en avaient été posés au cours des années 1980. Ainsi, à la suite du déblayage réalisé par un comté créé en 1983, une circulaire du département de l'Éducation avait déjà rendu obligatoire l'enseignement de nouveaux contenus dans les programmes de préparation spécifique des futurs directeurs d'école; aux sujets traditionnels que constituent la législation scolaire, le financement de l'éducation, les relations avec le milieu, les principes généraux de l'administration et le rôle du directeur d'école, on avait ajouté, par exemple, le curriculum et l'utilisation de médias technologiques dans l'enseignement. En outre, au début de 1989, l'Assemblée générale de l'État avait commencé à revoir le processus de certification des administrateurs scolaires et statué que, pour obtenir le permis comme tel, il fallait posséder une maîtrise et avoir enseigné durant trois ans, suivi une préparation spécifique comprenant l'équivalent de six cours de trois heures par semaine durant un semestre et réussi une année de probation.

La loi de 1990 prévoit également que le département de l'Éducation devra créer au moins un centre d'évaluation des capacités et des compétences pour les directeurs d'école (*Principals Assesment Center*) et que, "après le mois de juin 1994, tout directeur d'école devra, pour être considéré comme qualifié pour un tel emploi et admis à y postuler, avoir passé avec succès à travers le processus d'évaluation de la *National Association of Secondary School Principals* ou un processus similaire jugé équivalent par le Conseil de l'État sur l'enseignement primaire et secondaire" (*State Board for Elementary and Secondary Education*) (Commonwealth of Kentucky, 1990, p. 19).

1.3 DE NOUVELLES PERSPECTIVES DANS L'ACTION DES UNIVERSITÉS

On compte, au Kentucky, 32 collèges et universités, dont 24 sont privés, ont, dans leur majorité, une orientation religieuse et ne sont fréquentés que par 18% environ des étudiants. Au moins sept universités offrent des programmes en administration scolaire et, depuis quelques années, deux d'entre elles, l'Université de Louisville et la *Western Kentucky University* (située à Bowling Green), se sont distinguées par des initiatives particulières.

L'Université de Louisville, qui possède un département d'administration scolaire et de l'enseignement supérieur[1], a développé une collaboration suivie et intensive avec les autorités scolaires et la *Gheens Academy* du comté de Jefferson (dont il sera question plus longuement ci-après, en 1.4): on échange régulièrement des personnes-ressources et des animateurs à l'occasion de multiples activités, on effectue ensemble des recherches, on s'applique à mettre en place, depuis environ cinq ans, un réseau d'écoles où les futurs enseignants et administrateurs réaliseront stages et années de probation, etc. Le *Center for Excellence* de l'Université contribue aussi, avec la *Gheens Academy*, à un fonds commun pour des projets spéciaux (voir Schlechty, Ingwerson and Brooks, 1988, p. 29 et Kyle, 1988, p. 22).

Le programme rénové du département d'administration de la *Western Kentucky University* conduisant à une certification comme administrateur scolaire a reçu une large diffusion, bien au-delà des frontières du Kentucky; l'une des raisons en est peut-être qu'il est assez typique d'une révision "d'avant-garde" telle que l'on commençait à la concevoir dans certaines universités durant la deuxième moitié des années 1980. La révision de ce

(1) Ce département prépare, entre autres, à deux doctorats, l'un en administration scolaire et l'autre en supervision. En outre, dans l'État, l'Université du Kentucky (située à Lexington) et, en coopération avec elle, l'Université d'État de Morehead délivrent aussi un doctorat en administration scolaire.

programme, très peu modifié depuis sa création une vingtaine d'années plus tôt, a eu comme point de départ, en 1986, une identification départementale relativement poussée des problèmes que l'on rencontrait dans la formation des administrateurs scolaires et comme points de repère pour leur solution les premiers des rapports nationaux des années 1980 dont il a été question dans le chapitre I, notamment ceux de l'*American Association of School Administrators* de 1983, de la *National Association of Secondary School Principals* de 1985 et de la *National Commission on Excellence in Educational Administration* de 1987, ainsi que les travaux effectués par le département de l'Éducation du Kentucky sur lesquels la section précédente (1.2) a attiré l'attention.

En prenant comme cadre les cinq "phases" de ce programme décrites par Richardson *et al.* (1989), on peut résumer ainsi les résultats auxquels on a abouti:

a) L'admission au programme requiert une maîtrise (ou l'équivalent) et trois ans d'expérience dans l'enseignement. Étant donné que le programme est en partie différent selon qu'il prépare à une fonction dans l'enseignement primaire, moyen ou secondaire, l'expérience acquise dans l'enseignement doit l'avoir été dans la voie où on veut s'inscrire. En outre, on doit opter pour l'un ou l'autre des quatre champs de spécialisation suivants: superviseur de l'enseignement, directeur des services aux élèves, directeur financier ou directeur d'une école ou d'un district scolaire ("School superintendent").

b) Le programme équivaut à 30 crédits, dont, pour les futurs directeurs d'école, 18 de niveau I et 12 de niveau II. Les cours du premier niveau recoupent les thèmes habituels (aspects légaux, direction pédagogique, etc.), sauf peut-être celui sur l'utilisation et les applications de la technologie éducative, qui paraît plus nouveau. Quant au niveau II, il comprend trois cours et un séminaire. Les cours ont comme thème central l'administration financière *d'une école*, les relations de l'école avec la collectivité et l'administration du personnel de l'école et le séminaire l'ensemble de l'administration d'une école. Celui-ci est considéré comme très important; on y étudie des "cas", on y rencontre des administrateurs et diverses autres personnes et on y discute de sujets tels que l'application des résultats de la recherche dans l'environnement scolaire actuel et les exigences concrètes de l'exercice de la profession d'administrateur scolaire.

c) Le programme prépare aussi aux quatre examens alors obligatoires pour tout futur directeur d'école; ces examens portaient sensiblement sur les mêmes sujets que ceux que l'on a par la suite inscrits dans la loi de 1990 (voir ci-haut, 1.2).

d) Une fois réussis les 18 crédits du niveau I du programme, l'étudiant peut entreprendre son année de probation, durant laquelle il est suivi par un comité de trois personnes semblable à celui qu'a consacré la loi de 1990. Il dispose ensuite de quatre années supplémentaires pour obtenir les 12 autres crédits requis.

e) Enfin, le programme prévoit la possibilité, pour les personnes qui l'ont terminé, de le prolonger par une relation d'aide auprès d'elles de la part des membres du même comité qui a accompagné leur cheminement durant leur année de probation.

Parmi les réformes mises de l'avant dans la loi de 1990, figure la réunion, à l'intérieur de groupes "sans degré", des élèves de la maternelle et des trois premières années du primaire. En principe, ces classes, composées d'élèves différents par l'âge et les habiletés acquises, doivent être en place dans tous les districts scolaires en 1992-1993. En relation avec l'implantation de cette réforme, le département de l'Éducation, des districts scolaires et divers organismes ont tenu de nombreuses sessions de formation pour le personnel de direction et enseignant des écoles primaires ou, quoique plus rarement, seulement pour le personnel de direction de ces écoles, mais la *Eastern Kentucky University*, qui possède une "école laboratoire", semble avoir joué aussi, tout au moins à Richmond et dans la région avoisinante, un rôle très actif.

1.4 UN CENTRE INNOVATEUR: LE DISTRICT SCOLAIRE DU COMTÉ DE JEFFERSON

Parmi les 15 000 districts scolaires des États-Unis, celui du comté de Jefferson occupe le 20e rang environ par le nombre d'élèves qui fréquentent ses 159 écoles, soit environ 93 000. Il recoupe le territoire de plusieurs villes de la conurbation de Louisville. La proportion des Afro-Américains tourne autour de 30%. Sous la direction de Donald W. Ingwerson, devenu directeur général en 1981, ce district s'est acquis la réputation d'être l'un des plus innovateurs du pays. En 1992, l'*American Association of School Administrators* a d'ailleurs rendu un hommage spécial à M. Ingwerson en le choisissant comme "Superintendent of the Year". Parmi les mesures novatrices qui ont été introduites dans le district, on peut citer les écoles primaires "sans degré", les écoles proposant un approfondissement dans une ou quelques matières ("magnet schools"), la décentralisation de l'administration au niveau de l'école, associée à une large démocratisation de la prise de décision, et la possibilité, pour chaque école, de choisir son modèle de développement à partir de quatre types d'écoles bien caractérisés.

C'est pour soutenir ces réformes, principalement sur le plan de la formation des administrateurs scolaires et des enseignants, qu'a été créée, en 1985, sous l'égide du district et avec le soutien de la Fondation Gheens, l'Académie de formation continue Gheens (*The Gheens Professional Development Academy*), avec, comme premier directeur général, une personnalité connue nationalement, Phil C. Schlechty. Cette académie, qui possède son propre bâtiment, ouvre ses portes très tôt le matin et ne les ferme que dans la soirée. Destinée à l'origine au personnel scolaire du comté de Jefferson, elle organise maintenant de nombreuses sessions de formation pour d'autres districts scolaires du Kentucky et d'autres États. Déjà, en 1988, son personnel régulier dépassait 50 personnes. Plus précisément, en autant que le personnel de direction des écoles du Kentucky est concerné, on peut résumer ainsi son orientation et ses activités.

a) L'une des idées-forces de l'Académie est que, pour durer, les changements effectués dans le système scolaire doivent s'inscrire dans une culture qui les soutient et les nourrit. C'est pourquoi, elle a, "dès ses débuts, cherché, à travers ses programmes et ses diverses activités, à promouvoir une culture où se déploient l'innovation et l'initiative et qui, au-delà des personnes, des classes et des écoles, se diffuse dans l'ensemble du district" (Kyle, 1988, p. 9).

b) On le voit, l'innovation et l'initiative constituent, selon l'Académie, des caractéristiques essentielles de la "culture" qui, aujourd'hui, doit animer le système scolaire. Les écoles exemplaires, répètent souvent les responsables de l'Académie, il ne faut pas les chercher seulement parmi celles qui existent, mais les inventer (voir, entre autres, Schlechty, Ingwerson and Brooks, 1988, p. 29). En conséquence, tous les enseignants et les enseignantes du district sont considérés comme des "leaders" et les directeurs et directrices d'école comme les "leaders of leaders". Cette culture, il n'est peut-être pas inutile de le préciser, a comme pierre d'assise l'enseignement et comme visée des élèves qui apprennent, ainsi que l'illustre la phrase suivante, souvent citée et commentée dans la documentation relative à l'Académie Gheens et au district scolaire du comté de Jefferson: "Every leader is a teacher, every teacher is a leader and every student is a success".

c) Le personnel de direction des écoles participe souvent aux mêmes sessions de formation que les enseignants. Les nouvelles politiques instaurées dans le district et, par la suite, la loi du printemps 1990 ont provoqué la multiplication de telles sessions. Jusqu'à un certain point, les méthodes d'évaluation des apprentissages qui font une large place à

l'observation et à la compétence démontrée dans une situ
médias technologiques modernes dans l'enseignement, le
professionnelle qui intègre les résultats de la recherche
décision au niveau de l'école sont des sujets qui intéress
qu'un enseignant.

Cependant, l'Académie organise aussi, régulièreme
des "retraites" ne réunissant que des administrateurs scola
cadres d'une école. Certaines d'entre elles s'adressent mé
directeurs d'école. Depuis l'année scolaire 1987-1988, il
l'Académie Gheens, une "leadership academy" plus ou m
été question dans le chapitre I (2.2.3). L'Académie prome
sur pied de petites équipes et de réseaux d'échanges et d'
voie, elle a d'ailleurs, durant quelques années, apporté so
de l'*Institute for the Development of Educational Activitie*
autres activités de l'Académie, notons l'organisation, envi
9h30, en collaboration avec la *Jefferson County Associati*
petits déjeuners causerie ("Eggs and Issues").

d) La durée des sessions est souvent d'une journée et très
Certaines de ces sessions font cependant partie de séries.

e) Frappés par la clarté et la précision de la plupart des d
consulter sur diverses sessions de formation (voir, entre
mais un peu étonnés par leur brièveté, nous avons cherch
documentation remise aux participants. Au cours d'une c
sujet avec une responsable de l'Académie, on nous a d'ab
se rapportant aux sessions de formation étaient effectiver
plus de cinq pages et le plus souvent d'une ou deux pag
d'une manière générale, on remettait très peu d'autres doc
nous a fourni les explications suivantes, qui nous ont pa
approches pédagogiques de l'Académie:

— L'activité de l'Académie se situe, ces années-ci, dans
de la loi de 1990, qui est une loi particulièremen
générales, déjà connue de tous.

ıation concrète, l'utilisation des
e développement d'une pratique
e et le processus de la prise de
sent autant un directeur d'école

ent, des sessions de formation et
ires et, plus spécifiquement, des
ême uniquement aux *nouveaux*
existe d'ailleurs, à l'intérieur de
oins semblable à celles dont il a
ut et soutient également la mise
'entraide entre pairs. Dans cette
on concours aux groupes locaux
s (voir I, 2.6.4). Enfin, parmi les
ron six fois par année, de 7h30 à
on of School Administrators, de

rarement de plus de trois jours.

locuments que nous avions pu
autres, JCPSGA, 1988 à 1991),
é à connaître l'importance de la
onversation téléphonique sur le
ord confirmé que les documents
ment brefs (exceptionnellement
es seulement) et souligné que,
uments aux participants, puis on
ru éclairantes sur l'esprit et les

ne large mesure, dans la foulée
t élaborée et, dans ses lignes

— La mission de l'Académie n'est pas d'enseigner, mais de "faciliter" les échanges, les prises de conscience et l'orientation vers les ressources existantes. À cette fin, on utilise des méthodes et des techniques variées (simulations, travail en équipe, bandes magnétoscopiques, etc.), mais l'un des principes de base de l'Académie est la confiance dans les ressources des participants ("We trust them").

— On s'appuie sur ce qui a déjà été publié ou expérimenté par divers organismes; ainsi, dans le travail que l'on réalise avec les directeurs d'école, on s'inspire beaucoup des centres d'évaluation des capacités et des compétences de la NASSP.

— En plus du personnel de l'Académie — qui comprend plusieurs spécialistes —, on invite souvent des personnes provenant d'entreprises et d'universités, ainsi que des personnalités reconnues sur le plan national pour leurs travaux sur la formation des administrateurs scolaires (On nous a mentionné, entre autres, parmi les invités récents, Thomas J. Sergiovanni et Jeannie Oakes).

1.5 AUTRES INITIATIVES

La documentation disponible sur la formation du personnel de direction de l'école au Kentucky contient des allusions à maintes autres initiatives récentes du département de l'Éducation, de districts scolaires, d'universités et d'associations, mais trop imprécises pour que l'on puisse en rendre vraiment compte. En voici tout de même trois qui, dans le contexte, ajoutent un peu de coloris au tableau déjà présenté:

a) Tel que déjà suggéré dans le chapitre I (2.1.3), le programme fédéral LEAD a donné naissance dans la capitale, Frankfort, à la création d'une *Kentucky Academy of School Executives*; parmi ses activités, figure l'organisation d'"instituts" à l'intention des administrateurs scolaires.

b) En 1987, en collaboration avec l'Association des administrateurs scolaires du Kentucky, le Laboratoire régional des Appalaches a procédé à une étude auprès des directeurs d'école qui en étaient à leurs débuts et, pour résoudre les problèmes identifiés (notamment celui de la réalisation de multiples tâches mal maîtrisées dans un temps toujours jugé trop limité), il a proposé d'organiser à leur intention des rencontres spéciales, ce qui a été fait (voir Anderson, 1991, p. 52, 53, 67 et 117).

c) En avril 1988, on a établi à la *Western Kentucky University* un centre d'évaluation des capacités et des compétences appartenant au réseau de la NASSP. Ce centre offre également certains des cours mis au point par le même organisme (voir I, 2.4.2). Il existe possiblement un autre centre similaire au Kentucky.

2. EN CALIFORNIE

Le plus populeux des États américains — près de 30 millions de personnes au recensement de 1990 — est divisé en 58 comtés et, en 1988-1989, 1 077 districts scolaires, dont les 2e et 12e en importance du pays (Los Angeles et San Diego City) et huit autres parmi les cent premiers. On y compte un peu plus que 7 000 écoles primaires et secondaires.

La formation du personnel de direction de l'école y fait l'objet d'une attention soutenue depuis de nombreuses années. La première section de cette seconde partie du chapitre II résume où on en est sur ce point concernant les critères et les normes de l'État et les trois sections suivantes proposent un aperçu de la contribution respective à cette formation des universités, du département de l'Éducation et du réseau scolaire et d'une association professionnelle majeure.

2.1 LA FORMATION EXIGÉE

Les dispositions actuelles sur ce point datent, pour l'essentiel, de la loi de réforme de 1983, dite Loi Hughes-Hart(1), et ont commencé à s'appliquer à partir du 1er juillet 1985. Elles s'articulent autour d'un cheminement en deux étapes. Avant de passer à la première, la personne désireuse d'occuper un poste de directeur ou de directeur adjoint dans une école doit avoir obtenu un permis d'enseignement — ce qui suppose une scolarité d'au moins 17 ans et, comme diplôme, une maîtrise ou l'équivalent — et avoir enseigné durant au moins trois ans. La première étape consiste dans une série de cours qui, au total, équivalent à un minimum de 24 unités (ou crédits), mais, le plus souvent, à un nombre plus élevé; c'est ainsi, par exemple, que le programme offert à l'Université d'État de la Californie à Hayward comprend 36 unités. Les cours suivis doivent traiter avec une certaine extension des thèmes suivants: l'art de diriger (le "leadership"), l'administration, la gestion du personnel, la législation scolaire, les aspects financiers, les relations avec le milieu, les programmes d'études et l'innovation en éducation ("educational improvement"). La réussite de ces cours conduit à un premier certificat(2), dit préliminaire.

---

(1) Pour plus d'information sur l'importance de cette loi et un aperçu général de son contenu, voir Réginald Grégoire inc., 1987, p. 79 à 87.

(2) Le terme "certificat", que nous utilisons ici comme un équivalent du terme anglais "credential", a, dans les circonstances, à la fois le sens de "diplôme" et de "permis"; il atteste d'un savoir et permet l'exercice d'une activité professionnelle.

Celui qui possède un tel certificat peut occuper un poste de direction dans une école (ou, tout aussi bien, dans un district, les exigences étant les mêmes dans l'un et l'autre cas). C'est d'ailleurs seulement s'il occupe un tel poste que peut commencer une deuxième étape, qui conduit à un second certificat, dit professionnel. Le candidat doit avoir travaillé comme administrateur durant un minimum de deux ans avant d'obtenir ce certificat, mais il dispose d'un délai de cinq ans pour réussir les épreuves prévues. Cette étape comprend, elle aussi, un minimum de 24 unités, la moitié devant, en principe, être acquise sous forme de cours obligatoires, le sixième sous celle de cours à option et le dernier tiers sous celle d'un travail réalisé par le candidat en connexion très étroite avec son activité professionnelle et supervisé par au moins deux personnes (habituellement le responsable de l'évaluation du travail et un responsable de l'école ou du district où s'effectue le travail). Les cours obligatoires doivent être axés sur les thèmes suivants: l'organisation (théorie et pratique), la direction pédagogique, l'évaluation de l'efficacité en éducation, la formation continue du personnel, la législation scolaire, les choix politiques à l'intérieur d'une organisation ("organizational politics"), les conditions culturelles et socio-économiques et la gestion des ressources humaines, financières et matérielles. L'objectif général de la démarche de formation proposée vise à préparer des administrateurs confirmés aussi bien sur le plan pédagogique qu'administratif. On remarque également la volonté de promouvoir une intégration de la théorie et de la pratique dans le milieu même où l'administrateur sera appelé à exercer son activité professionnelle.

C'est l'organisme responsable de la certification des enseignants, la *California Commission on Teacher Credentialing*, qui veille à l'application de ces dispositions. Cette mission inclut l'approbation des programmes des établissements d'enseignement supérieur qui conduisent à l'obtention de l'un ou l'autre certificat, la vérification de leur respect par divers moyens (y compris des visites sur place) et la délivrance comme telle des certificats. La Commission ayant aussi comme préoccupation celle de l'individualisation de la formation, il semble qu'elle applique avec une certaine souplesse les normes concernant les proportions de types de cours et les contenus des cours mentionnés dans le paragraphe précédent.

Tous les cours reliés aux certificats sont considérés comme étant de deuxième cycle. En conséquence, même si leur préparation et celle d'une maîtrise en administration scolaire (ou dans un champ d'études connexe) constituent des réalités distinctes, de multiples combinaisons, variables selon les programmes, sont possibles, surtout dans le cadre du premier certificat.

À la suite de certains problèmes soulevés par l'application des politiques actuelles (par exemple, la place, jugée excessive, occupée par les universités dans la préparation spécifique du personnel de direction des écoles et le caractère encore trop théorique de cette préparation) et des prises de conscience effectuées à la faveur des rapports nationaux sur lesquels le chapitre I a attiré l'attention, on a décidé, en 1990, de procéder à une étude approfondie de la situation. La demande pour une telle étude est venue aussi bien du département de l'Éducation que d'une loi de la Législature (qui comprend deux chambres ou assemblées). On s'est entendu pour confier à la *Commission on Teacher Credentialing* la responsabilité de cette étude, tout en lui adjoignant un comité consultatif de 25 personnes provenant de divers organismes et milieux. C'est même ce comité qui, à partir des travaux réalisés par le personnel de la Commission, assumera la responsabilité d'un premier rapport. Dans un second temps, la Commission en présentera un comprenant ses propres recommandations aux autorités politiques (voir Bartell and Birch, 1992, p. 20). Au moins le premier de ces rapports doit être publié à l'automne 1992.

Si l'on suit l'avis du groupe d'experts que l'on a réuni pour définir le champ et la méthodologie de cette étude, celle-ci traitera de nombreuses et difficiles questions. En voici quelques-unes, tirées d'un résumé du rapport de ce groupe (voir ibid., p. 18-20):

— Dans le cadre même de la certification prévue pour le personnel de direction d'une école, devrait-il y avoir un plan précis de soutien et de formation pour ceux qui débutent comme administrateurs? En quoi devrait-il consister?

— Quel devrait être le contenu de la préparation spécifique à la certification et, par la suite, de la formation continue jugée souhaitable?

— Dans l'un et l'autre domaine, celui de la préparation spécifique et de la formation continue, quel rôle devraient remplir les programmes non universitaires?

— Quelle connaissance du milieu scolaire et quelles expériences professionnelles devraient être requises pour l'obtention d'une certification?

— Par quels moyens devrait-on évaluer les connaissances, les habiletés et les compétences, soit des personnes désireuses de devenir administrateurs, soit de celles qui le sont déjà?

On peut donc s'attendre à ce que, au cours des prochaines années, la formation du personnel de direction de l'école en Californie fasse l'objet, dans son organisation et son orientation, de certains changements. Les deux auteurs déjà cités notent, par exemple, que, comme c'est le cas au Kentucky, des exigences de formation professionnelle continue pourraient devenir obligatoires pour "tous" les administrateurs qui détiennent un certificat, même professionnel (voir ibid., p. 20).

2.2 LA CONTRIBUTION DES UNIVERSITÉS

Une quarantaine des collèges et des universités de la Californie ont des programmes en administration scolaire qui conduisent à la maîtrise et, dans la plupart des cas, aux certificats préliminaire et professionnel décrits en 2.1. En outre, quelques-uns d'entre eux offrent un programme de doctorat, parfois deux (Ph. D. et Ed. D. ou dans deux champs d'études différents). L'Université d'État de la Californie[1], où obtiennent leur diplôme plus de 75% des enseignants formés dans les établissements d'enseignement supérieur de la Californie, est aussi celle qui prépare le plus grand nombre d'administrateurs scolaires, sans doute beaucoup plus que la moitié. Quelques universités de l'Université de la Californie en préparent aussi, mais en petit nombre et en mettant davantage l'accent sur la recherche. L'Université de la Californie à Berkeley et à Los Angeles, qui s'intéressent à la formation d'administrateurs scolaires depuis plusieurs dizaines d'années et possèdent des programmes de maîtrise et de doctorat, constituent de bons exemples de l'optique propre à ce réseau. Ce qui se fait dans quelques universités privées prestigieuses telles que Stanford et *Southern California* n'est pas tellement différent. Parmi les autres établissements privés qui proposent au moins un programme d'études de deuxième cycle en administration scolaire, on peut mentionner la *Claremont Graduate School*, la *Pepperdine University*, l'Université de San Diego et l'Université du Pacifique.

Dans la section précédente, nous avons évoqué l'existence de différences assez marquées dans l'aménagement des divers programmes qui conduisent aux certificats préliminaire et professionnel. Voici quelques illustrations de cette situation:

— À l'Université d'État de la Californie à Hayward, les contenus théoriques et pratiques des programmes de certification se présentent comme deux réalités distinctes que l'on enseigne à deux moments différents, tandis que, à l'Université de Berkeley et à l'Université d'État de la Californie à Stanislaus, on effectue des efforts considérables pour intégrer de façon continue les composantes théorique et pratique de la formation. C'est ainsi que, à l'Université Stanislaus, presque tous les cours du certificat professionnel se donnent sous la forme de séminaires, avec une dizaine de personnes environ, et que "chaque cours comprend un travail sur le terrain" (Anton, 1992, p. 27).

---

(1) Rappelons que le réseau de l'***Université d'État de la Californie*** comprend 20 établissements distincts et celui de l'***Université de la Californie*** (qui est également public) neuf. Seule cette dernière est habilitée à délivrer le doctorat, mais le programme y conduisant peut avoir été suivi dans une université de l'Université d'État de la Californie qui, pour cette fin, lui est associée.

— Avec le soutien financier de la Fondation Danforth, l'Université d'État de la Californie à Fresno et 11 districts scolaires ont, en 1990, mis en oeuvre un programme conjoint de collaboration en vue de la préparation du certificat préliminaire. Les orientations générales du programme ont été définies par un comité composé de cinq membres du Département d'administration scolaire de l'Université et de cinq directeurs généraux de districts scolaires et il a été convenu que, durant l'année, les participants — un groupe de 18 personnes et un autre de 24 — seraient libérés de leurs tâches habituelles durant 90 jours. Parmi les orientations retenues et, semble-t-il, effectivement appliquées, on relève "un engagement à relier la théorie à une formation pratique poussée" (Yerkes, 1992, p. 23) et l'organisation, à l'intention des participants, d'échanges réguliers sur leurs expériences et leurs apprentissages et d'un système d'entraide ("mentoring") qui leur permette un travail continu ensemble. Au total, le concept qui aurait le plus imprégné le programme est celui de "connections" (entre l'université et le milieu scolaire, la théorie et la pratique, les professeurs et les participants, etc.) (ibid., p. 23-25).

— À l'Université de la Californie à Fresno, on valorise le travail en commun et la "socialisation professionnelle". Par contre, à l'Université d'État de la Californie à Fullerton, même si on prévoit aussi des séminaires, on met d'abord l'accent sur l'individualisation de la formation, notamment dans le cadre de la préparation au certificat professionnel (voir Beckman, 1986, p. 71-73). Cette université étant l'une des cinq qui est à l'origine du rapport de la NASSP intitulé *Performance-Based Preparation for Principals* (voir 1, 2.4.2), on accorde également beaucoup d'attention à la détermination d'objectifs précis dont on peut, par la suite, mesurer l'atteinte. Les contenus sont donc réorganisés et les méthodes pédagogiques adaptées, jusqu'à un certain point, en fonction des besoins de chaque étudiant. Le sérieux de cette opération est assuré en particulier par l'obligation de subir les épreuves d'un centre d'évaluation des capacités et des compétences de la NASSP. On tient également compte, dans cet aménagement d'un cheminement individualisé, des préoccupations des districts et des comtés de la région, avec lesquels on entretient une collaboration suivie.

2.3 L'APPORT DU DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION ET DU RÉSEAU SCOLAIRE

L'une des très nombreuses mesures prévues par la Loi Hughes-Hart de 1983 concerne la formation continue des administrateurs du réseau scolaire de l'État. C'est pour donner suite à cette décision des autorités législatives que le département de l'Éducation a, en 1984, expérimenté et, en 1985, créé une *School Leadership Academy*. Celle-ci s'articule

autour d'une double structuration: un institut de recherche et de développement (*Institute for Training Development and Research*) et des centres régionaux. Les 11 premiers de ces centres ont commencé à fonctionner dès 1985 (voir California State Department of Education, 1986, p. 8); trois autres ont rapidement suivi, de façon à couvrir l'ensemble du territoire de l'État. Le principal rôle de l'institut consiste à élaborer, à l'intention des administrateurs des écoles et des districts, des programmes de formation ***centrés sur leur responsabilité pédagogique***. Il s'occupe également de la préparation de la documentation requise et de la formation d'animateurs. Dès le début, on a clairement voulu un organisme qui accorde une priorité sans équivoque "aux pratiques inhérentes à une responsabilité pédagogique dans le domaine du curriculum, de l'enseignement, de la réussite des élèves, du climat de l'école, de la formation continue du personnel, de la supervision, de l'évaluation des apprentissages et des politiques" (id.). Cependant, le programme LEAD du gouvernement fédéral (voir 1, 2.1.3), dont la mission est plus large, a aussi été placé sous l'autorité de la *School Leadership Academy* et intégré à ses activités.

En 1986-1987, première année complète d'activité de l'Académie, environ 2 000 administrateurs scolaires se sont inscrits à sa série d'ateliers répartie sur trois ans et d'une durée de plus de 300 heures. Au cours de chacune des années suivantes, 1 500 autres se sont joints à eux. On leur a alors proposé des contenus et une pédagogie qui, d'une part, s'efforcent de prendre en compte les résultats de recherches empiriques sur les problèmes que vivent ces personnes dans leur pratique professionnelle (v.g. la difficulté de donner un sens à une multitude de tâches brèves, variées et fragmentées, d'effectuer un retour critique sur leur action, d'échanger avec d'autres sur leur expérience, etc.) et, de l'autre, 16 modes d'organisation ou processus auxquels ils peuvent faire appel pour améliorer l'apprentissage des élèves: la définition de buts, le développement d'une "vision" sur ce que l'école pourrait ou devrait faire, l'examen et la révision d'un curriculum, la gestion de pratiques d'enseignement en classe qui permettent de s'assurer que le curriculum prévu s'inscrit dans la réalité, la sélection d'un matériel pédagogique et de moyens technologiques appropriés, la création d'un climat scolaire qui soutient et facilite l'apprentissage, etc. (voir Schainker and Roberts, 1987, p. 31). Par ces contenus et cette pédagogie, on voulait avant tout aider les directeurs d'école "à incorporer de nouveaux apprentissages dans leur répertoire de responsables pédagogiques" (ibid., p. 32), le "vrai test" de l'efficacité de leur participation aux ateliers étant qu'ils sont par la suite "capables d'appliquer les stratégies qu'ils y ont apprises" (id.).

En plus des ateliers, mais en relation étroite avec eux, l'Académie a aussi soutenu la création de réseaux et de groupes de soutien et d'entraide. Afin de maximiser les apprentissages des participants aux ateliers, on invite également les directeurs généraux et au moins un membre du conseil d'administration des districts scolaires dont l'un des cadres est inscrit aux ateliers de l'Académie à participer à une rencontre d'information d'une demi-journée par année et, une fois, à une session de deux jours centrée sur l'examen ou l'élaboration de stratégies qu'ils pourraient eux-mêmes utiliser pour soutenir les efforts d'innovation pédagogique de ces cadres ainsi que des autres administrateurs de leur district (voir id.).

Une évaluation minutieuse de certains aspects de l'expérience de l'Académie est parue récemment (voir Marsh, 1992). L'équipe de recherche qui est à l'origine de cette évaluation s'est appliquée à vérifier dans quelle mesure les premiers "diplômés" de l'Académie, en 1989, étaient devenus, dans leurs fonctions *à l'intérieur de l'école*, des administrateurs innovateurs et possédant une vision cohérente de l'éducation. À cette fin, on a sélectionné et étudié en profondeur, sous plusieurs angles, le cas de 44 des personnes qui avaient terminé un cycle de trois ans en 1989 et dirigeaient une école depuis au moins 18 mois. En bref, il ressort que les résultats vont dans le sens des objectifs visés, mais qu'il reste encore beaucoup à faire pour que les "diplômés" de l'Académie en arrivent à une intégration harmonieuse et efficace de l'ensemble des dimensions qui définissent une direction pédagogique: "Sur la vision de la direction pédagogique, sa mission, le cadre de référence d'un curriculum compatible avec elle et plusieurs autres aspects qui confèrent sa substance à une telle direction, les personnes qui ont participé à la *California School Leadership Academy* ont fait des progrès. Cependant, si cette formation a souvent abouti à une compréhension du *processus* à travers lequel ces aspects peuvent s'inscrire dans la réalité d'une école, il n'en a pas été de même en ce qui concerne la *substance* de la direction pédagogique requise pour introduire dans une école des changements vraiment significatifs" (ibid., p. 408. Les italiques sont de nous).

Sous l'influence de telles évaluations, des constats résultant de sa propre expérience et sans doute d'autres facteurs, l'Académie a entrepris récemment une révision de ses objectifs et de son programme de formation. Sur le premier point, les objectifs, on a procédé à une reformulation en élargissant les perspectives, mais toujours en demeurant à l'intérieur du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage et de leurs relations. Quant au programme de formation, il se déploie maintenant autour des deux pôles suivants:

— Le premier, appelé "Les fondements" (*Foundation Program*), dont l'implantation doit débuter en janvier 1993, offrira dix modules d'un à six jours répartis sur deux ans. Il ne sera pas obligatoire, semble-t-il, de s'inscrire à tous, mais le nombre de jours de participation devra quand même être d'au moins vingt. Ces modules seront axés sur des thèmes tels que l'acquisition d'une vision personnelle sur ce en quoi devrait consister l'expérience de l'école pour les élèves, un aperçu des éléments d'une culture organisationnelle et l'identification des stratégies à maîtriser pour diagnostiquer l'état de cette culture et exercer une influence sur elle ainsi que sur l'implantation des programmes d'études et la formation continue du personnel enseignant.

— Le second pôle, dénommé *School Leadership Team Program* (que, dans le contexte, l'on pourrait traduire par "Programme de promotion d'équipes-écoles innovatrices"), a comme objectif, affirme un document de travail préliminaire, "le développement de la capacité d'équipes-écoles d'entreprendre des actions qui contribuent fortement à accroître les apprentissages des élèves de leur école". Afin de soutenir et de mieux outiller ces équipes, on se propose de leur offrir, sur deux ans, une série d'au moins dix séminaires d'une journée. Pour pouvoir participer à ceux-ci, une équipe doit être déjà engagée dans un projet sérieux de développement ou d'innovation à l'intérieur d'une école. Dans une première étape, on vise la création d'au moins six équipes par centre régional — il existe actuellement 13 centres —, chacune travaillant régulièrement avec au moins une autre d'entre elles.

Plusieurs districts scolaires, en plus de ce qu'ils réalisent en collaboration avec des universités, l'académie créée par le département de l'Éducation et des associations, sont aussi à l'origine d'initiatives. Ainsi, le district scolaire de Pajaro Valley ayant dû, en deux ans, remplacer la moitié de ses 18 directeurs d'école dans l'enseignement primaire, il a mis en place un double mécanisme de soutien à l'intention des nouvelles recrues. D'un côté, on leur a affecté un cadre du district ayant la responsabilité de les conseiller, de les soutenir dans les moments difficiles et, à l'occasion (pour l'évaluation du personnel enseignant, par exemple), de les seconder. De l'autre, on a facilité l'organisation d'une rencontre par mois où les nouveaux directeurs pourraient, en toute liberté, entre eux et avec quelques directeurs plus expérimentés, échanger sur les difficultés rencontrées. Dans leur conclusion, les auteurs de cette expérience soulignent l'importance des deux principaux types de soutien qui ont été appliqués: l'un venant d'en haut et l'autre s'appuyant sur les ressources des pairs (voir Aceves and Bloom, 1990).

2.4 UNE ASSOCIATION PROFESSIONNELLE PARTICULIÈREMENT ACTIVE

Une association professionnelle, l'*Association of California School Administrators* (ACSA), regroupe une forte proportion des administrateurs et des administratrices des écoles et des districts scolaires de la Californie, soit près de 15 000 membres réguliers, ainsi que des professeurs en administration scolaire, des étudiants et quelques autres groupes de personnes. Elle est unique en son genre aux États-Unis par l'éventail des catégories professionnelles que l'on y retrouve. Dans sa forme actuelle, elle est née le 1er juillet 1971 par la fusion de sept associations spécialisées, dont celles regroupant des administrateurs d'écoles primaires, d'écoles secondaires et en formation des adultes, ainsi que l'association des directeurs généraux des services d'enseignement des comtés et la branche locale de l'*Association for Supervision and Curriculum Development*. Elle possède une organisation décentralisée dans 18 régions, chacune disposant de son conseil de direction, de son budget et d'un programme propre d'activités. Les membres de chacune des régions peuvent aussi former des groupes locaux ("Charter groups"); il en existe plus de 200 (voir ACSA, 1992a).

L'administration centrale comprend une soixantaine de personnes à plein temps et d'autres à temps partiel, parmi lesquelles figure un consultant par région. En plus de son siège social dans la capitale, Sacramento, elle dessert les régions par des bureaux situés, pour le sud de l'État, à Los Alamitos (dans la banlieue sud de Los Angeles) et, pour le nord, à Burlingame (un peu au sud de San Francisco). C'est aussi dans cette dernière ville que sont concentrés, pour l'ensemble de l'État, ses services de formation. L'élaboration des orientations et des politiques de l'association s'effectue à l'intérieur de comités ayant respectivement comme objet les normes de la profession, la formation des adultes, les écoles moyennes, l'administration d'une école secondaire ou les services aux élèves ou, comme population cible, les directeurs et directrices d'une école secondaire ou les responsables des programmes d'études et de l'enseignement (*Curriculum and Instruction Leaders*). L'un de ces quelque 30 comités a comme première préoccupation l'ensemble de la formation et la certification des administrateurs scolaires, mais il n'est pas le seul à s'intéresser à ce domaine, ni même à mettre de l'avant des plans précis. La volonté de l'association "de répondre aux besoins de ses membres en leur offrant une gamme diversifiée de programmes, de services et de moyens de formation continue" constitue l'un de ses principaux buts (ACSA, 1991, p. 1. Voir aussi p. 65). Elle produit des documents vidéo et publie 40 numéros par année d'un journal d'information pour ses membres (EDCAL), la revue *Thrust for Educational Leadership*, des monographies sur divers sujets et des rapports de recherche.

C'est principalement par l'intermédiaire d'une fondation (*ACSA Foundation for Educational Administration*) que l'association organise, pour ses membres, de multiples activités de formation. Selon les catégories de personnes et les objectifs visés, on parlera d'académie, d'institut, de colloque, de symposium, d'atelier, de séminaire, de conférence ou de congrès. Sous l'une ou l'autre de ces appellations, le programme de l'année 1992-1993 présente environ 25 activités différentes, dont près de la moitié organisées en collaboration avec une université, un département ministériel de l'État, l'administration scolaire d'un comté ou un autre organisme ou association.

Non seulement ces activités ont été pensées en fonction de différentes catégories de personnes, mais elles sont aussi de divers niveaux de difficulté. Celles du premier niveau, dites "académies", portent sur les fondements de l'administration scolaire; elles s'adressent tout particulièrement aux personnes qui aspirent à devenir administrateurs ou qui ne le sont que depuis peu de temps. À un second niveau, les instituts et les colloques réunissent des administrateurs d'expérience intéresses à faire le point sur un problème, une situation, un courant d'idées ou un thème d'actualité. Enfin, à un troisième niveau, des ateliers ou des séminaires permettent à des administrateurs chevronnés de voir où on en est sur un sujet qui touche l'administration scolaire et, dans une perspective d'avenir, d'en approfondir l'une ou l'autre dimension. Dans certains cas et à certaines conditions, on peut obtenir des crédits universitaires par le biais de ces activités.

La consultation du programme des activités de l'année 1992-1993 (voir ACSA, 1992b) permet de saisir l'orientation et quelques-unes des caractéristiques de ce que l'on propose aux administrateurs scolaires. Voici donc, dans cet esprit, quelques exemples. Ceux-ci concernent plus spécialement le personnel de direction d'une école. Précisons que, selon un tableau qui apparaît au début de la brochure ci-haut mentionnée, 11 des 26 activités énumérées sont classées comme ayant un intérêt particulier pour les directeurs d'une école et cinq pour leurs adjoints.

a) "En prenant appui sur les théories les plus récentes sur l'apprentissage et les méthodes d'enseignement", l'une des activités se propose de fournir à ses participants "un schéma leur permettant de développer des programmes d'études créatifs et efficaces" (ibid., p. 10). D'octobre à mars, elle comprend sept sessions de travail d'une durée de neuf à dix heures, commençant le vendredi à 17 heures et se terminant le lendemain à 15h30. En utilisant une documentation préparée à l'avance et en faisant appel à des moyens variés, on

y abordera des thèmes tels que la rénovation du système scolaire, le développement et l'administration d'un curriculum, les innovations en technologie de l'enseignement, la sélection des manuels, les pratiques d'évaluation des apprentissages, etc. L'Université d'État de la Californie à Hayward peut reconnaître sept crédits de niveau universitaire à une personne qui a suivi ces sept sessions.

b) L'"académie" destinée aux personnes qui aspirent à devenir directeurs d'école ou qui occupent depuis peu une telle fonction est organisée sensiblement sur le même modèle, soit sept sessions s'étendant du vendredi soir au samedi après-midi, mais en collaboration, dans le nord de l'État, avec l'Université d'État de la Californie à San Bernardino et, dans le sud, avec le collège St. Mary's. Des spécialistes et des directeurs d'école expérimentés y animeront des sessions intitulées "La responsabilité pédagogique du directeur d'école", "Le développement des relations entre la direction de l'école et le milieu", "Les techniques et les pratiques d'une administration ayant l'école comme base" ("Site-based management"), etc. (ibid., p. 14). Dans ce cas comme dans la plupart des autres, on remettra aux participants une documentation qualifiée de "source exceptionnelle de référence" (id.). Enfin, on note que les personnes qui auront suivi les sessions de cette académie pourront obtenir, dans l'un ou l'autre des établissements d'enseignement supérieur ci-haut mentionnés, six crédits jugés valables pour l'obtention d'un certificat professionnel.

c) L'ACSA organise également, depuis déjà quelques années, en collaboration avec le centre de Harvard pour les directeurs d'école (voir 1, 2.5.3), un "institut d'été" ouvert à une centaine de directeurs d'école ayant au moins cinq ans d'expérience. Durant dix jours, les participants "écoutent des conférences, discutent en petits groupes, écrivent des textes, font des lectures, présentent des travaux à leurs collègues lors de séances plénières et effectuent en équipe divers exercices" (ACSA, 1992b, p. 19). On postule que les personnes qui ont participé à cet institut "exerceront, au cours des années à venir, une influence significative dans le champ de l'éducation" (id.). Le but ultime de l'institut est d'ailleurs "de les aider à assumer un rôle de leader" (id.). C'est pourquoi, par exemple, on les invite instamment, après y avoir participé, à faire partie de coalitions ou de réseaux.

d) En juillet 1992, l'ACSA a, pour la première fois, organisé, en collaboration avec l'*American Association of School Administrators* (AASA), une activité de formation d'une durée de deux jours "pour les femmes qui aspirent à devenir administratrices". On se

proposait d'y traiter "des aspects névralgiques qui entourent l'avancement professionnel des femmes dans ce domaine" (ACSA, 1992b, p. 24).

e) En août 1992, l'ACSA prévoyait aussi organiser, en collaboration avec la *National Academy for School Executives* (que l'on connaît déjà: voir I, 2.4.3), une session de quatre jours conduisant à un statut de "facilitateur certifié" pour un processus de planification stratégique développé par un spécialiste très connu, Bill Cook, du *Columbia Management Group* (voir ACSA, 1992b, p. 29).

f) Parmi les activités de formation que l'on se propose d'inaugurer en 1992-1993, on relève la mention d'un atelier de travail de trois jours ayant comme thème l'administration et la qualité totale ("Total quality management"). Au cours de cet atelier, on proposera notamment aux participants de se rendre dans certaines entreprises où on a déjà établi avec succès une administration préoccupée de qualité (voir ibid., p. 31).

g) Enfin, parmi d'autres encore, on peut considérer que le congrès annuel de l'ACSA constitue une activité de formation. En plus d'y recevoir l'un ou l'autre conférencier de marque, on y organise au-delà de cent sessions sur autant de sujets susceptibles d'intéresser les membres de l'association, ainsi qu'une exposition où l'on présente divers documents et expériences.

Depuis deux ou trois ans, l'ACSA a aussi travaillé à l'établissement d'un centre de consultation professionnelle (*Career Development Center*) ayant comme objectif d'aider les administrateurs scolaires à évaluer leurs capacités et leurs acquis, de façon à ce qu'ils puissent, entre autres, choisir avec plus d'à propos leurs activités de formation. Toutefois, cette initiative "n'a pas suscité l'intérêt espéré" et, en conséquence, selon la même source, il est possible que, dès l'année 1992-1993, les "modules" qui ont été préparés pour l'occasion soient intégrés dans d'autres programmes existants[1].

(1) Cette information provient d'une lettre d'un membre du personnel de l'ACSA adressée à Réginald Grégoire inc. en date du 19 juillet 1992.

CHAPITRE III

REGARDS SUR LA SITUATION EN ONTARIO ET EN COLOMBIE-BRITANNIQUE

INTRODUCTION

Au Canada, les dispositions de la constitution, les étapes et les exigences du développement socio-économique et, en éducation, les emprunts aux systèmes français, anglais et américain se sont conjugués pour façonner dans chaque province un réseau d'établissements d'enseignement ayant ses caractéristiques propres. Depuis 20 ou 30 ans, les impératifs globalisants du monde actuel et, dans le domaine de l'éducation, l'affirmation d'une même préoccupation d'accessibilité et de démocratisation et, face à des problèmes et à des défis conséquents plus ou moins semblables, la force d'attraction de la recherche et de l'expérience américaines ont peut-être atténué les différences, mais, sur une question comme la formation du personnel de direction de l'école, qui nous intéresse ici, c'est au moins six études monographiques, portant sur autant de provinces ou de régions, qu'il faudrait réaliser pour savoir où on en est. Cependant, les contraintes du présent travail ne permettent qu'une amorce de telles études et pour deux provinces seulement. On sait déjà que ce sont l'Ontario et la Colombie-Britannique qui ont été jugées les plus appropriées dans les circonstances. Voici donc un aperçu de leur action en regard de la formation initiale de base, de la préparation professionnelle spécifique et de la formation continue des personnes qui dirigent leurs écoles primaires ou secondaires[1].

---

(1) Pour quelques notes générales sur l'Ontario et la Colombie-Britannique et plus précises sur leur système d'enseignement, voir Réginald Grégoire inc., 1992, chapitres V et VI.

1. EN ONTARIO

Le faisceau de règles et de politiques qui gouvernent actuellement la formation du personnel de direction de l'école dans cette province a commencé à prendre forme à la fin des années 1960; la première section qui suit a pour but de dégager l'essentiel de leur version la plus récente. Une seconde section porte sur la contribution particulière des universités à cette formation. Étant donné l'attention soutenue que, depuis plusieurs années, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IÉPO, ou OISE pour *Ontario Institute for Studies in Education*) accorde à ce sujet, une section distincte lui est consacrée. Enfin, une quatrième section fait état de quelques initiatives qui relèvent d'associations ou d'autres organismes non déjà mentionnés.

1.1 RÈGLES ET POLITIQUES GÉNÉRALES

Ce sont les articles 39 à 48 du ***Règlement 269*** sur la qualification des enseignants (*Ontario Teacher's Qualifications*)(1) qui fixent les conditions à respecter pour être admis à la préparation spécifique qui ouvre l'accès à la direction d'une école (comme directeur ou directeur adjoint) et, du même coup, détermine la formation de base préalable. Si l'on fait abstraction de quelques exceptions, que justifient surtout des droits acquis, on peut ramener à quatre les conditions qui s'appliquent pour la direction de toute école de 125 élèves ou plus. Il faut:

— posséder un diplôme universitaire jugé "acceptable", soit une maîtrise ou un doctorat considéré par le Ministre responsable comme approprié dans les circonstances, soit une qualification comme "spécialiste"(2) dans une discipline ou un champ d'études ***et*** la moitié des crédits requis pour l'obtention d'une maîtrise en éducation, soit, encore, une double qualification comme "spécialiste";

(1) La version consultée est celle considérée comme à jour en mai 1991.

(2) C'est habituellement par l'intermédiaire d'un baccalauréat, général ou spécialisé, que, en Ontario, on acquière une qualification comme "Specialist" (en trois ans) ou "Honour Specialist" (en quatre ans), mais les articles 39 à 48 du Règlement 269 sont rédigés en termes plus larges, sans doute pour tenir compte de certaines situations particulières, notamment dans l'enseignement professionnel.

1. EN ONTARIO

Le faisceau de règles et de politiques qui gouvernent actuellement la formation du personnel de direction de l'école dans cette province a commencé à prendre forme à la fin des années 1960; la première section qui suit a pour but de dégager l'essentiel de leur version la plus récente. Une seconde section porte sur la contribution particulière des universités à cette formation. Étant donné l'attention soutenue que, depuis plusieurs années, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IÉPO, ou OISE pour *Ontario Institute for Studies in Education*) accorde à ce sujet, une section distincte lui est consacrée. Enfin, une quatrième section fait état de quelques initiatives qui relèvent d'associations ou d'autres organismes non déjà mentionnés.

1.1 RÈGLES ET POLITIQUES GÉNÉRALES

Ce sont les articles 39 à 48 du ***Règlement 269*** sur la qualification des enseignants (*Ontario Teacher's Qualifications*)[1] qui fixent les conditions à respecter pour être admis à la préparation spécifique qui ouvre l'accès à la direction d'une école (comme directeur ou directeur adjoint) et, du même coup, détermine la formation de base préalable. Si l'on fait abstraction de quelques exceptions, que justifient surtout des droits acquis, on peut ramener à quatre les conditions qui s'appliquent pour la direction de toute école de 125 élèves ou plus. Il faut:

— posséder un diplôme universitaire jugé "acceptable", soit une maîtrise ou un doctorat considéré par le Ministre responsable comme approprié dans les circonstances, soit une qualification comme "spécialiste"[2] dans une discipline ou un champ d'études ***et*** la moitié des crédits requis pour l'obtention d'une maîtrise en éducation, soit, encore, une double qualification comme "spécialiste";

(1) La version consultée est celle considérée comme à jour en mai 1991.

(2) C'est habituellement par l'intermédiaire d'un baccalauréat, général ou spécialisé, que, en Ontario, on acquière une qualification comme "Specialist" (en trois ans) ou "Honour Specialist" (en quatre ans), mais les articles 39 à 48 du Règlement 269 sont rédigés en termes plus larges, sans doute pour tenir compte de certaines situations particulières, notamment dans l'enseignement professionnel.

— détenir ou être réputé détenir un brevet d'enseignement de l'Ontario (*Ontario Teacher's Certificate*) qui habilite à enseigner dans au moins trois des quatre cycles que définit la Loi sur l'éducation[1], dont, obligatoirement, le cycle intermédiaire;

— avoir enseigné "avec succès" durant au moins cinq ans, dont deux en Ontario;

— avoir réussi deux "cours" bien précis, l'un sur l'élaboration et l'implantation et l'autre sur la supervision et l'évaluation de programmes d'études.

Tous ces renseignements sont normalement inscrits sur la Carte des qualifications de l'enseignant de l'Ontario (*Ontario Teacher's Qualifications Record Card*).

Les règles plus précises concernant les deux "cours" requis sont définies par une directive du ministère de l'Éducation qui est remise à jour chaque année. Elle est connue sous le nom de ***Note nº 38*** (*Memorandum no.38*. Voir Ontario, Ministry of Education, 1992). La dernière parue date de janvier 1992.

Chacun des cours actuels a une durée d'environ 120 heures, soit l'équivalent de quatre semaines d'études à temps complet. Avant de s'inscrire au second, sur la supervision et l'évaluation de programmes (*Program Supervision and Assessment*), on doit avoir réussi le premier, sur l'élaboration et l'implantation de programmes (*Program Development and Implantation*), lequel, depuis 1985, inclut nécessairement un stage de formation pratique dans un milieu approprié et la production d'un rapport. Jusqu'au début des années 1980, la partie étude du premier cours et le second cours ne se donnaient qu'à plein temps durant l'été. Maintenant, on peut aussi les suivre à temps partiel pendant l'année scolaire. En 22 ans (1968-1989), environ 13 500 personnes se sont qualifiées pour occuper un poste de direction dans l'une des quelque 5 000 écoles publiques de l'Ontario (voir Rees, 1991, p. 42, 47 et 48).

Au moment où a été instaurée la préparation spécifique à une fonction de direction dans une école, vers 1968, c'est le ministère de l'Éducation qui, chaque année, décidait de son contenu et en assumait l'organisation. Depuis une dizaine d'années, la situation a progressivement évolué dans un sens très différent. Même si la décision finale appartient toujours au ministère de l'Éducation et si celui-ci demeure le gardien ultime des normes, c'est, en fait, un comité conjoint réunissant des représentants du ministère de l'Éducation,

(1) Ces cycles ont comme appellations primaire (*Primary Division*), moyen (*Junior*), intermédiaire (*Intermediate*) et supérieur (*Senior*). Pour plus de précisions, voir Réginald Grégoire inc., 1992, p. 218.

des établissements d'enseignement supérieur concernés et d'associations reconnues du personnel de direction des écoles qui veille à l'orientation, à l'organisation et à l'évaluation générale de cette formation préparatoire. Aussi, les candidats et, dans une proportion en croissance quasi continue depuis 1973 (voir ibid., p. 42), les candidates ne s'inscrivent plus, comme auparavant, auprès des services du ministère de l'Éducation, mais directement dans des établissements d'enseignement supérieur. Ceux-ci disposent même d'une certaine latitude pour déterminer les procédures d'admission aux cours (voir Ontario, Ministry of Education, 1992, p. 1). Ce sont eux également qui évaluent les apprentissages des candidats; toutefois, c'est le ministère de l'Éducation qui est responsable de l'inscription des cours réussis sur la Carte des qualifications de l'enseignant. Aussi, le comité conjoint déjà signalé, qui tient environ quatre réunions par année, prend lui-même divers moyens pour s'assurer de la qualité de la formation; l'un d'eux consiste à déléguer l'un de ses membres ou une autre personne pour effectuer sur place, au moment où la formation est en cours, certaines vérifications.

D'une année à l'autre, ce ne sont pas nécessairement les mêmes établissements qui offrent les cours convenus. Ainsi, durant l'été 1992, le premier cours se donnait en anglais dans sept collèges universitaires ou universités et par le *Centre for Leadership Development* de l'IÉPO et le second dans six collèges ou universités et par le même centre de l'IÉPO et, en français, pour l'un et l'autre cours, seulement à l'Université Laurentienne de Sudbury. Par ailleurs, durant l'année scolaire 1992-1993, les deux cours ne sont disponibles à temps partiel qu'en anglais seulement et dans deux endroits: l'Université York, à Toronto, et le *Centre for Leadership Development*.

Selon ce qui nous a été communiqué au cours d'une conversation téléphonique, un comité travaille actuellement à la mise au point d'un "cadre de référence" plus précis pour ces cours. Il est aussi possible, avons-nous cru comprendre, que, en 1993 ou en 1994, la préparation spécifique du personnel de direction des écoles subisse d'autres modifications.

Le Règlement 269 contient également un article, l'article 44, sur la formation continue du personnel de direction d'une école. On y prévoit que, si une personne détient les qualifications requises pour diriger une école et a été directrice ou directrice adjointe d'une école "avec succès" durant deux ans, le Ministre peut inscrire la mention d'un cours de perfectionnement ("refresher course") qu'elle a réussi sur sa Carte des qualifications de l'enseignant de l'Ontario.

1.2 LA CONTRIBUTION DES UNIVERSITÉS

Dans la province, c'est l'IÉPO qui, par l'intermédiaire de l'Université de Toronto, délivre la plupart des maîtrises et presque tous les doctorats en administration scolaire (voir OISE, 1992, p. 2). Cependant, au moins cinq autres universités, soit les universités Brock (à St. Catharines), Lakehead (à Thunder Bay), Queen's (à Kingston), Western (à London) et de Windsor, offrent, en anglais, un programme de maîtrise en administration scolaire ou de maîtrise en éducation avec option en administration scolaire et une sixième, l'Université d'Ottawa, une maîtrise en administration scolaire en anglais et une autre en français.

Au cours des dernières années, une dizaine d'établissements d'enseignement supérieur ont, à un moment ou l'autre, proposé au futur personnel de direction d'une école une partie ou la totalité de la préparation spécifique décrite dans la section précédente. Enfin, dans le domaine de la formation continue, les établissements les plus actifs paraissent être, du côté anglophone, l'IÉPO et l'Université Western et, du côté francophone, l'Université d'Ottawa. La responsabilité de ce type de formation étant très souvent assumée conjointement par plusieurs organismes différents, nous aurons l'occasion d'y revenir dans les sections suivantes et de mieux voir de quelle manière certains établissements d'enseignement supérieur y sont associés.

1.3 LE RÔLE DE L'INSTITUT D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

Cet institut a été créé en 1965 par une loi de l'Assemblée législative; on lui a confié une mission de recherche, d'enseignement et de soutien à l'application des connaissances pertinentes dans le système d'éducation de l'Ontario. Il est affilié à l'Université de Toronto, où il est responsable de la quasi-totalité des études de deuxième et de troisième cycle en sciences de l'éducation; au début de 1992, 1 450 étudiants étaient inscrits à ses programmes de maîtrise et plus de 800 à ceux de doctorat (voir OISE, 1992, p. 3).

Dans le domaine de l'administration scolaire et, tout particulièrement, dans celui de l'administration de l'école, l'activité de recherche, d'enseignement et de promotion d'idées et d'initiatives de l'IÉPO est largement connue dans toute l'Amérique du Nord. Les travaux de Leithwood, mais aussi d'autres professeurs et chercheurs de l'IÉPO (voir, entre autres, Leithwood and Montgomery, 1986, Leithwood and Avery, 1987, Leithwood and Sackney, 1989, Leithwood, 1992 et Leithwood, Begley and Cousins, À paraître), font partie intégrante du corpus du savoir nord-américain sur l'administration scolaire et des efforts que l'on

accomplit actuellement, en maints endroits, pour renouveler en profondeur la formation du personnel de direction des écoles.

À l'Université de Toronto, le Département d'administration scolaire de l'IÉPO est responsable de deux programmes de doctorat, de trois programmes de maîtrise, d'un diplôme d'études approfondies et d'un certificat. Les doctorats sont, comme aux États-Unis, de type Ph. D. ou Ed. D. (voir I, 1); le premier est "le plus approprié pour ceux qui veulent s'engager dans l'enseignement universitaire et la recherche" (OISE, 1992, p. 80), tandis que le second "vise à répondre aux besoins de personnes qui, déjà administrateurs scolaires ou aspirant à le devenir, ressentent le besoin d'une formation professionnelle plus poussée" (ibid., p. 79). Deux des programmes de maîtrise préparent à une maîtrise en éducation (M. Ed.); l'un d'entre eux met l'accent sur l'administration dans un collège communautaire et l'autre, plus général, comprend deux options: plutôt pratique dans le premier cas et de recherche dans le second. Quant au troisième programme, il permet d'obtenir, dans divers champs d'études, une maîtrise ès arts (M.A.), qui se situe dans la même ligne que le programme de doctorat conduisant au Ph. D. Le diplôme d'études approfondies suppose une maîtrise ou l'équivalent, ainsi qu'une expérience préalable en administration scolaire, et exige des études à temps complet durant au moins un trimestre; deux des six cours du programme peuvent consister en activités individuelles de perfectionnement approuvées par le département. Enfin, le certificat en gestion scolaire ("in school management") s'adresse à des personnes qui possèdent déjà au moins sept ans d'expérience en administration scolaire; il comprend le même nombre de cours que le diplôme d'études approfondies.

À cause de son engagement dans la préparation spécifique du personnel de direction des écoles, on connaît déjà un peu le *Centre for Leadership Development* de l'IÉPO. Sous la direction de Kenneth A. Leithwood, ce centre de recherche, l'un des sept de l'IÉPO, travaille en étroite collaboration avec le Département d'administration scolaire du même institut. En plus de publier régulièrement articles et études, il organise chaque année une rencontre susceptible d'intéresser le personnel de direction des écoles. En 1991, le thème en était "Les processus d'amélioration de l'école: repenser nos expériences" et, en 1992, "La rénovation de l'éducation: choix et défis". Lors de la prochaine rencontre, en mars 1993, on compte approfondir la question des relations entre l'éducation et le monde du travail, avec la participation de personnes-ressources provenant des États-Unis, de la Nouvelle-Zélande et du Royaume-Uni.

Parmi les autres activités de ce centre qui ont un lien avec la formation du personnel de direction de l'école, il faut citer la mise sur pied, à London, en collaboration étroite avec l'Université Western, d'un centre d'évaluation des capacités et des compétences affilié au réseau de la NASSP (déjà connu: voir I, 2.4.2). Ce centre a commencé à opérer en 1985 (voir Allison, 1989, p. 1) et, en moins de cinq ans, a procédé à l'évaluation de plus de 400 candidats et candidates à la direction d'une école en Ontario, au Nouveau-Brunswick et en Colombie-Britannique (voir Allison and Allison, 1990, p. 4). Au cours des premières années, il semble que l'on ait suivi à la lettre le modèle de la NASSP, tel qu'exigé d'ailleurs par celle-ci, mais, peu à peu, on a commencé à s'interroger sur l'adaptation de certains de ses éléments aux réalités canadiennes et même à se demander s'il ne fallait pas le considérer comme un cheval de Troie (voir Allison, 1989 et Allison and Allison, 1990). On a d'ailleurs déjà pris certaines mesures afin de le "canadianiser" (Allison and Allison, 1990, p. 7).

Enfin, l'IÉPO a joué un rôle déterminant dans la création, en 1989, d'un *Canadian Educational Leadership Network* (CELN). A alors adhéré à ce réseau un organisme ou une association situé dans huit provinces ou territoires du Canada, dont, pour la Colombie-Britannique, la *B.C. Principals' and Vice-Principals' Association*, pour l'Ontario, le *Centre for Principal Development* (devenu par la suite le "Centre for *Leadership* Development") de l'IÉPO et, pour le Québec, le Département de l'administration scolaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill. Au cours des réunions de fondation qui ont eu lieu en février et en juin 1989, on a donné à ce réseau, comme objectif général, celui d'accroître la qualité de l'administration scolaire au Canada et, comme objectifs spécifiques, ceux, entre autres, de promouvoir l'information mutuelle entre ses membres, de soutenir la recherche et les pratiques en administration scolaire ayant ou pouvant avoir un intérêt régional ou national et, enfin, d'aider ses membres à élargir le champ et à améliorer la qualité et l'efficience de leurs activités de formation en administration scolaire ainsi que l'accessibilité et la qualité des services de formation et de consultation disponibles dans leur région pour les administrateurs scolaires (voir Leithwood and Sackney, 1989). Le premier président de ce réseau a été Kenneth A. Leithwood et l'actuel (au printemps 1992) en est Larry Sackney, de l'Université de la Saskatchewan.

1.4 AUTRES INITIATIVES

En Ontario, les facteurs de différenciation tels que la langue, la religion, la fonction exercée et le statut public ou privé de l'école ont profondément marqué le regroupement du personnel de direction des écoles et, encore aujourd'hui, continuent de l'influencer beaucoup

plus fortement que le fait d'oeuvrer à l'intérieur d'un même système scolaire. Il en résulte que ce personnel se répartit dans plusieurs associations plus ou moins importantes. En outre, celles-ci n'entretiennent entre elles, le plus souvent, que des relations bilatérales et plutôt sporadiques. Il ne nous a pas été possible, dans le cadre de ce travail, de procéder à une vérification de l'activité de chacune de ces associations dans le domaine de la formation du personnel scolaire, mais, selon les renseignements que nous avons recueillis au cours de conversations téléphoniques et ce qui ressort de la documentation que nous avons consultée, aucune d'entre elles ne semble y accomplir — ou, tout au moins, ne semble y avoir accompli jusqu'à récemment — une action significative.

L'organisme privé sans but lucratif qui est le plus actif dans la formation professionnelle continue du personnel de direction de l'école est probablement l'*Ontario Council for Leadership in Educational Administration* (OCLEA). Son conseil d'administration comprend des représentants du ministère de l'Éducation, de l'IÉPO, du Conseil des universités ontariennes[1] et de sept associations, dont la Fédération des enseignants et des enseignantes, l'Association des surintendantes et des surintendants franco-ontariens, l'*Ontario Catholic Supervisory Officers' Association* et l'*Ontario Public Supervisory Officials' Association*. Même si aucune association de directeurs d'école ne fait partie de ce regroupement, plusieurs des activités de formation qu'il organise visent à les rejoindre, ainsi que leurs adjoints, le plus souvent mêlés à d'autres personnes, mais aussi, parfois, en tant que tels.

Ainsi, parmi les 78 activités, presque toutes différentes, que propose le prospectus de l'OCLEA en 1991-1992, environ une dizaine ont pour public cible des directeurs et des directeurs adjoints d'école (voir OCLEA, 1992). Il en est ainsi, par exemple, pour des ateliers d'une journée sur le travail avec la famille d'un élève difficile, le rôle du directeur d'école dans une société en changement, l'implantation des caractéristiques d'une école efficace, le perfectionnement du personnel de l'école et l'efficacité de la communication dans un contexte de direction ainsi que pour des ateliers de deux jours sur le développement d'une bonne école, l'évaluation des enseignants et l'apprentissage en coopération entre administrateurs. Sur l'une des pages centrales du prospectus, on découvre, avec un peu d'étonnement, que le congrès annuel de l'*Ontario Principals' Association* constitue aussi l'une des activités de formation de l'OCLEA. Plusieurs autres ateliers ou journées d'études sont également

(1) Le Conseil des universités ontariennes est un organisme qui regroupe et représente les universités, aucunement un organisme gouvernemental.

susceptibles d'intéresser les membres du personnel de direction d'une école. On pense notamment à ces ateliers d'un ou deux jours sur une approche particulière de l'interview ("Behavioural Interviewing Strategies") ou de la fonction de direction ("Situational Leadership"), les indicateurs relatifs à la présence et à l'abus de drogues dans l'école ou, encore, sur "ce qui n'est pas dans la Loi sur l'éducation, mais que tout administrateur devrait savoir".

La majorité des responsables et des animateurs de ces ateliers sont des administrateurs, des conseillers et des enseignants qui relèvent des conseils scolaires, mais on note aussi la présence de responsables d'associations, de consultants privés, de fonctionnaires du ministère de l'Éducation, de professeurs d'université et de chercheurs de l'IÉPO.

Depuis plusieurs années, la plupart des conseils scolaires, seuls ou en association avec d'autres, organisent des activités de formation continue pour le personnel de direction de leurs écoles. Une enquête réalisée dans huit provinces canadiennes, dont l'Ontario, permettra d'avoir sur le sujet un point de repère utile. Par la suite, nous dirons un mot de quelques expériences plus récentes.

L'enquête ci-haut évoquée a été menée au milieu des années 1980 par le *Centre for Leadership Development* de l'IÉPO, alors tout nouveau. Le texte qui en rend compte — et dont l'intérêt dépasse largement les éléments que nous pouvons en retenir ici — démontre qu'elle s'appuie sur un cadre théorique et une méthodologie très précises (voir Leithwood and Avery, 1987, p. 132-138). Des réponses que l'on a reçues de 129 organismes scolaires locaux, il ressort que, durant l'année scolaire 1984-1985, 80% d'entre eux ont consacré de deux jours à une semaine à la formation continue des directeurs d'école, 14% plus d'une semaine et 5% moins d'une journée (ibid., p. 139). Les responsables de l'enquête ont également procédé à une analyse des sujets abordés au cours de ces temps de formation; parmi les 365 que l'on a recensés, les plus fréquemment mentionnés sont le processus de planification des programmes d'études ("program planning"), la supervision et l'évaluation du personnel (enseignant surtout) et ce que signifie la direction d'une école ("leadership") (ibid., p. 145).

En 1982 déjà, le Conseil scolaire de Peel, à l'ouest de Toronto, avait instauré une procédure élaborée de sélection de ses futurs administrateurs qui faisait une place à de la formation (voir Musella, 1982). On mettait l'accent sur une identification aussi objective que

possible des besoins, le suivi de personnes sélectionnées à cause de leurs capacités à assumer éventuellement des responsabilités administratives, l'attribution progressive de fonctions diversifiées et plus importantes et l'organisation, à l'intention des personnes qui aspiraient à une fonction administrative, d'ateliers, de visites ou d'autres activités de courte durée proches de l'action concrète (voir id.).

Le Conseil scolaire du comté de Waterloo a, de son côté, mis en place un ensemble de moyens pour favoriser, chez ses administrateurs, le développement de leurs habiletés en relation avec la gestion des programmes d'études (McLelland, 1990). Ainsi, les trois activités suivantes sont opérationnelles:

a) Chaque automne, les directeurs d'école et d'autres administrateurs directement concernés tiennent une session d'études sur des thèmes qui touchent l'apprentissage et l'implantation des programmes d'études dans les écoles. On invite habituellement quelques personnes-ressources de l'extérieur du comté.

b) Deux fois par année, on organise, à l'intention du personnel de direction des écoles, un séminaire soigneusement préparé à l'avance sur les ressources didactiques élaborées au niveau du conseil scolaire.

c) Les directeurs adjoints sont invités à suivre un cours sur la gestion des programmes d'études. Celui-ci s'étend sur une année scolaire et comprend six rencontres de cinq heures. Le but de ce cours est de rendre ceux qui le suivent capables de gérer le processus de révision continue, de développement et d'implantation des programmes d'études qui est de règle dans les écoles primaires et secondaires ontariennes. Ce cours est structuré autour de thèmes et de sous-thèmes précis (voir ibid., p. 31), mais il exige aussi de ses participants qu'ils travaillent avec un directeur d'école, qui agit comme "mentor", et préparent un projet concret qui apporte quelque chose de nouveau à leur école.

Quelques conseils scolaires ont aussi expérimenté, pour le personnel de direction de leurs écoles, les méthodes des centres d'évaluation des capacités et des compétences dont il a été question ailleurs dans ce rapport (voir, entre autres, I, 2.4.2 et III, 1.3). Tel est le cas, par exemple, à Hamilton et dans la région de Toronto (voir Allison and Allison, 1990, p. 7 et Musella, 1982, p. 11). Un agent d'éducation régional nous a aussi signalé, au cours d'un entretien téléphonique, que plusieurs conseils scolaires francophones travaillaient en collaboration avec le "Centre de leadership en éducation" de l'Université d'Ottawa.

2. EN COLOMBIE-BRITANNIQUE

Au niveau provincial, la législation relative à la formation du personnel de direction de l'école est beaucoup moins précise qu'en Ontario; comme on le verra, elle se confond avec celle qui est prévue à l'intention du personnel enseignant. Cependant, dans des universités, des districts scolaires et l'une ou l'autre association, cette formation fait, depuis plusieurs années, l'objet d'une préoccupation qui dépasse largement les exigences officielles du ministère de l'Éducation. En outre, depuis quatre ou cinq ans, elle donne lieu à des prises de conscience et à des initiatives que l'on pourrait interpréter comme les premiers jalons d'une nouvelle étape.

La plus traditionnelle autant que la plus récente de ces situations s'expliquent pour une part par le contexte et le climat qui, depuis une vingtaine d'années, ont entouré le développement du système scolaire de la province. La section qui suit rappelle brièvement cet arrière-plan et attire l'attention sur quelques événements qui, depuis 1987, en ont modifié l'ordonnance. Les deux sections suivantes proposent respectivement une esquisse de la contribution des universités et de divers organismes et associations à la formation du personnel de direction de l'école britanno-colombienne.

2.1 UN FOND D'INCERTITUDE

La "nature capricieuse" de l'évolution des politiques sur l'éducation en Colombie-Britannique est l'un des cinq facteurs dont on a jugé nécessaire de tenir compte dans la rédaction d'un récent rapport sur la formation des enseignants (voir Bowman, 1991, p. 32). "Depuis plus de 20 ans, affirme-t-on dans ce document, la Colombie-Britannique a été, dans le domaine de l'éducation, témoin d'une lutte quasi continue" (id.). Les crises, comme les ministres, se sont succédé dans un climat d'affrontement où, tour à tour ou d'un même mouvement, la plupart des associations se sont vivement opposées à des politiques mises de l'avant par le gouvernement (voir id.). Ce n'est qu'en 1988, à la suite de la publication du rapport de la Commission royale sur l'éducation (Commission Sullivan), intitulé "A Legacy for Learners", que le vent a commencé à tourner, le gouvernement "prenant un virage à 180 degrés" en adoptant la plupart des recommandations de la Commission (ibid., p. 33). Dans la foulée de ce rapport, l'Assemblée législative a d'ailleurs procédé, dès 1989, à une révision substantielle de la Loi sur les écoles publiques, puis engagé résolument la totalité de l'enseignement primaire et secondaire dans une réforme de grande envergure (voir, pour plus de précisions, Réginald Grégoire inc., 1992, p. 184-190).

Entre-temps, en 1987, le gouvernement a fait voter la Loi sur la profession enseignante (*Teaching Profession Act*). Le but premier de celle-ci est la création d'un organisme strictement professionnel appelé "College of Teachers", auquel il a confié de très larges pouvoirs sur tout ce qui touche à la formation et à la certification des enseignants. Cette loi concerne aussi, sur deux points essentiels, le personnel de direction de l'école:

— Comme ce personnel ne peut assumer une fonction de direction dans une école sans posséder un certificat de qualification à jour comme enseignant, il doit nécessairement, comme tous les enseignants réguliers, faire partie du *College of Teachers* et y verser une cotisation annuelle.

— Par ailleurs, une disposition de la même loi lui interdit de faire partie, désormais, d'une association d'enseignants ayant un caractère syndical (soit, dans les circonstances, la Fédération des enseignants et des enseignantes de la Colombie-Britannique). On rompt ainsi avec une longue tradition.

Enfin, parmi les autres événements qui, à moyen et à long terme, sont susceptibles d'influencer la formation du personnel de direction de l'école, il y a cette révision générale des programmes de formation de base pour les futurs enseignants des Facultés de sciences de l'éducation des universités de Colombie-Britannique, de Victoria et Simon-Fraser que le *College of Teachers* a entreprise en juin 1989. Cette opération a donné lieu à des consultations, à des enquêtes auprès des enseignants, à une évaluation par un comité composé de personnes externes aux universités, à la tenue, en février 1991, d'un colloque international (soutenu, entre autres, par la *Principals' and Vice-Principals' Association*) et à deux forums provinciaux et, en juillet 1991, a abouti à la préparation du rapport au *College of Teachers* déjà signalé (voir Bowman). À la suite d'un nouveau forum, à la fin de 1991, le *College of Teachers* devait faire part de ses prises de position au cours de 1992.

À cause de ce contexte incertain et changeant, mais aussi, sans doute, du peu d'intérêt que l'on a porté jusqu'ici au Québec au système d'enseignement de la Colombie-Britannique, c'est sur la formation du personnel de direction de l'école de cette province que, au cours de ce travail, il s'est avéré le plus difficile de colliger des renseignements précis et sûrs. Voici néanmoins quelques points de repère autres que ceux déjà mentionnés.

2.2 LA CONTRIBUTION DES UNIVERSITÉS

Trois établissements d'enseignement supérieur, les universités de Colombie-Britannique, de Victoria et Simon-Fraser, toutes trois publiques, offrent des programmes en administration scolaire au-delà du premier cycle. Chacune d'entre elles prépare à deux diplômes de maîtrise, soit la maîtrise ès arts (M.A.) avec spécialisation en administration scolaire et la maîtrise en éducation (M. Ed.) qui, en administration scolaire comme dans d'autres champs d'études, se caractérise par une orientation plus immédiatement professionnelle. En outre, l'Université de Colombie-Britannique prépare à un doctorat en éducation (Ed. D.) avec spécialisation en administration scolaire.

Signe des temps peut-être, le stage d'étude annuel pour les administrateurs scolaires patronné par l'Association canadienne d'éducation a été, pour trois ans, de 1992 à 1994, placé sous la responsabilité professionnelle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Simon-Fraser. À son origine, en 1953, ce stage se tenait l'été, durait environ deux semaines et réunissait surtout des inspecteurs, des superviseurs et des directeurs généraux. Pendant de nombreuses années, ses principaux animateurs provenaient de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de l'Alberta, puis du Département d'administration scolaire de cette faculté (qui, ayant reçu ses premiers étudiants à l'automne 1956, fut le premier du genre au Canada) (voir Bergen, 1991, p. 3 et 4). Maintenant, ce stage a lieu en mai, a été réduit à une semaine et comprend de nombreux membres du personnel de direction d'une école. Le stage de mai 1992 avait comme thème la diversité culturelle en éducation[1].

D'une manière générale, en formation continue du personnel de direction de l'école, le rôle des universités paraît en être un d'appui, de conseil et d'animation plutôt que de prise en charge. Plusieurs professeurs y participent, mais, le plus souvent, dans un cadre où les districts scolaires, le ministère de l'Éducation ou d'autres organismes ou associations assument une responsabilité importante, voire première. Il en est ainsi, par exemple, pour ces cours d'été d'une semaine (à temps plein) que l'Université de Colombie-Britannique, à la demande du ministère de l'Éducation, organise, en collaboration avec la *B.C. Principals' and Vice-Principals' Association*, pour les nouveaux administrateurs scolaires qui le souhaitent. Des études effectuées dans les années 1970 démontrent qu'une préoccupation particulière de

(1) Depuis 1991, l'Association canadienne des éducateurs de langue française (ACÉLF) organise aussi, durant l'été, à Québec, un stage plus ou moins similaire d'une dizaine de jours; il s'adresse spécifiquement à des directeurs et à des directrices d'école.

certains districts scolaires pour la préparation des futurs directeurs d'école à leurs fonctions, de même que, en amont, leur identification et leur sélection, le tout en collaboration avec des universités, repose sur une certaine tradition (voir Bruce, 1976 et Kelsey and Leullier, 1978, p. 4).

2.3 LES AUTRES APPORTS

En formation professionnelle continue, considérée au sens large, la préparation spécifique prévue au Kentucky, en Californie et en Ontario n'occupant pas en Colombie-Britannique un créneau qui lui soit propre, le personnel britanno-colombien de direction d'une école s'alimente à de multiples sources autres que celles, déjà mentionnées, auxquelles sont associées des universités. La documentation repérée a surtout permis d'identifier les suivantes.

2.3.1 Les districts scolaires

Le système scolaire de la Colombie-Britannique est décentralisé à l'intérieur de 75 districts scolaires qui ont été peu modifiés depuis de nombreuses années. Ce sont eux qui, dans une large mesure, déterminent et appliquent les normes relatives aux exigences de formation du personnel de direction de l'école. En fait, selon un professeur en administration scolaire avec qui nous avons communiqué, la plupart des directeurs d'école auraient une maîtrise, dont environ 60% une maîtrise en administration scolaire. Dans le domaine de la formation continue du personnel de direction de l'école, la situation est plus floue, mais on sait qu'une forte proportion des districts organisent au moins certaines activités. Voici, à titre d'illustration, ce que, en 1992-1993, l'on a planifié à ce sujet dans l'un d'eux, le district *North Vancouver*. Celui-ci se situe au septième rang environ quant à sa population scolaire; par ailleurs, quoique reconnu comme actif dans l'organisation d'activités de formation pour le personnel de direction de ses écoles, il n'est pas, à notre connaissance, considéré comme exemplaire.

Son programme de formation, destiné aux administrateurs de ses écoles et de son centre administratif, comprend six activités réparties en deux séries de trois. Il est "fortement recommandé" à tous de participer aux activités de la série A, mais chacun est libre de s'inscrire à une ou à plus d'une activité de la série B.

Les activités de la série A se déroulent en deux temps, soit une première rencontre d'une durée de sept heures (de 13h à 20h) et, quelques semaines plus tard, une rencontre dite "de suivi" de quatre heures (de 16h à 20h). Les thèmes en sont les suivants:

— Cadres de référence pour une communication efficace: le point sur la recherche et la pratique courantes sur le sujet, défis locaux et orientations pour l'avenir.

— Le rôle de l'administrateur dans l'implantation des réformes en cours dans le système scolaire de la province, une attention spéciale étant portée à celles qui concernent les programmes d'études et l'évaluation des apprentissages.

— Un cadre de référence pour l'action: créer un climat favorable au changement, planifier à long terme, agir en équipe sur le court terme et maintenir le rythme ("momentum").

La première des activités de la série B a lieu une fois par mois, de 16h à 20h. Elle est sous la responsabilité du Directeur des relations avec les employés et vise, par une meilleure compréhension des contrats signés avec les employés, à construire des relations plus harmonieuses dans les écoles. Les deux autres sont organisées conjointement avec le district scolaire de Vancouver. L'une d'entre elles porte sur un programme de ce district connu sous le nom de "Knowledge Frame work (sic) for Teaching and Learning". Ce programme propose l'utilisation de "clefs visuelles" ("key visuals") "susceptibles d'aider les élèves à saisir et à exprimer le savoir de plusieurs manières et à travers divers sujets, tâches et thèmes". L'autre activité s'étend sur deux jours et comprend aussi un suivi de quatre heures quelques semaines plus tard. Elle est animée par l'avocate californienne Mary Jo McGrath, auteure de l'approche dite "Template Communication System", dont l'objectif consiste à développer entre administrateurs et employés des communications qui respectent les normes légales les plus exigeantes tout en assurant une communication efficace et appréciée.

2.3.2 La B.C. Principals' and Vice-Principals' Association (BCPVPA)

En 1989-1990, on comptait, en Colombie-Britannique, 1 449 directeurs et directrices et 982 directeurs adjoints et directrices adjointes d'une école primaire ou secondaire (voir Bowman, 1991, p. 136). L'association qui, au début de 1990, regroupait environ 1 800 d'entre eux n'a pris son véritable élan qu'en 1988, avec l'application de la Loi sur la profession enseignante défendant au personnel de direction d'une école d'appartenir, directement ou indirectement, à un syndicat d'enseignants. Depuis, elle a mis fortement l'accent sur la dimension professionnelle de la fonction d'administrateur d'une école et a commencé à s'orienter vers l'établissement d'une organisation disposant de normes précises concernant l'entrée dans la profession, la pratique professionnelle et la formation continue

(voir Robinson and Wallin, 1989, p. 10). Elle s'est d'ailleurs donné, dans cette ligne, un code de pratique professionnelle ("Code of Professional Practice"), sur lequel nous reviendrons. Elle a aussi fait effectuer une étude sur le vécu professionnel de ses membres dans les districts scolaires de la province (voir Wallin and Robinson, 1990). Concernant la dimension formation, cette étude démontre principalement que le personnel de direction de l'école "a son mot à dire dans l'utilisation des fonds affectés à sa formation" (ibid., p. 24), mais que l'ampleur de ces fonds est très variable selon les districts, tout comme l'est aussi le programme de formation disponible pour les enseignants identifiés comme de possibles futurs administrateurs (id.).

Le code de pratique ci-haut évoqué définit le rôle du personnel de direction de l'école comme consistant "à diriger et à orienter vers la voie de l'excellence l'action éducative de l'école et à assurer à cette fin la coordination pertinente" (BCPVPA, 1989, p. 1). Pour bien remplir ce rôle, les membres de ce personnel doivent développer des habiletés précises dans neuf domaines, qui vont de "la détermination de buts et d'objectifs" à "la poursuite d'une formation professionnelle continue". En regard de ce dernier domaine, qui est celui qui nous intéresse ici, le code de l'Association des directeurs et des directeurs adjoints d'école spécifie que chaque membre du personnel de direction d'une école est engagé dans un programme de formation continue où "il se fixe des objectifs personnels de développement", "participe à des ateliers et à d'autres activités de formation appropriés", "agit à titre de personne-ressource à l'intérieur de ces activités", "participe à des associations professionnelles" et "se tient informé des tendances, des pratiques et des recherches en cours en éducation" (ibid., p. 3-4).

Afin de faciliter l'avènement de cette formation continue chez ses membres, la BCPVPA a, au cours des dernières années, multiplié les initiatives. On peut en donner le résumé suivant:

a) Chaque année, elle tient un congrès d'environ trois jours. Autant en 1992 qu'en 1991, les thèmes retenus mettent l'accent sur le rôle du personnel de direction de l'école dans un contexte de changement.

b) En 1991-1992, elle a organisé quatre ou cinq rencontres provinciales ayant un thème spécifique ou s'adressant à un sous-groupe particulier.

c) Elle a mis en place un "institut" pour les personnes qui aspirent à occuper une fonction de direction dans une école. Cette activité commence en août, par une session de deux ou trois jours, puis se poursuit jusqu'en février par des réunions périodiques.

d) Elle a développé des modules de formation plus structurés sur quelques thèmes, dont le processus de changement.

e) Elle offre aux districts scolaires, sur place, des ateliers pouvant porter sur une dizaine de thèmes différents, tels que "L'éthique dans la prise de décision" ("Ethical decision making"), "La description de tâches et l'évaluation des enseignants" et "La résolution des conflits". En 1991-1992, elle a animé 24 ateliers de ce type.

2.3.3 Le B.C. Council for Leadership in Educational Administration

Cet organisme a été fondé, il y a quelques années, en s'inspirant du modèle de l'*Ontario Council for Leadership in Educational Administration* (voir III, 1.4). Cependant, au cours d'une conversation téléphonique, on nous a présenté cet organisme comme inopérant dans le secteur de la formation et, effectivement, nous n'avons pu trouver aucun autre renseignement récent à son sujet.

2.3.4 Du dehors de la Colombie-Britannique

Il existe plusieurs indices d'un intérêt marqué du personnel de direction de l'école en Colombie-Britannique pour des associations et des activités de formation qui dépassent le cadre de la province. Ainsi, les membres de ce personnel seraient nombreux à faire partie d'associations américaines telles que la NAESP, la NASSP, l'AASA et l'ASCD (voir I, 2.4) ou, sans en être membres, à participer à certaines de leurs activités. On constate aussi que ces associations organisent des activités de formation en Colombie-Britannique même, comme en font foi les exemples récents suivants:

— Du 15 au 18 mars 1992, la *National Association of Secondary School Principals* (NASSP) a tenu à Vancouver une rencontre sur les programmes de prévention pour les jeunes susceptibles de quitter l'école prématurément.

— Du 30 mars au 3 avril suivant, l'*American Association of School Administrators* (AASA) a donné à Vancouver, en collaboration avec la BCPVPA, le premier volet de son cours sur la planification stratégique.

— Du 12 au 14 août de la même année, l'*Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD) a organisé, toujours à Vancouver, une "retraite" s'adressant en

priorité aux administrateurs scolaires et portant sur la planification et l'implantation de programmes appropriés d'éducation pour les jeunes enfants ou élèves.

Au Canada aussi, le personnel de direction de l'école de la Colombie-Britannique semble suivre avec une attention particulière les activités de formation d'organismes tels que l'Association canadienne d'éducation et l'Association canadienne des directeurs et des directrices d'école (*Canadian Association of Principals*). Cette dernière association a d'ailleurs tenu à Victoria son congrès annuel de 1991 et à Banff celui de 1992. D'autre part, on sait déjà que c'est l'Université Simon-Fraser qui est responsable du stage annuel de l'Association canadienne d'éducation et que de nombreux candidats à la direction d'une école profitent des services du Centre d'évaluation des capacités et des compétences établi à l'Université Western, en Ontario (voir III, 1.3). Des administrateurs scolaires britanno-colombiens s'inscrivent aussi à certaines activités de formation de l'*Ontario Council for Leadership in Educational Administration* (OCLEA).

CONCLUSION

UNE FORMATION À RENOUVELER

Aux États-Unis, à l'intérieur du puissant réseau des associations et des organismes nationaux concernés et dans les instances responsables de la plupart des États — dont ceux du Kentucky et de la Californie, auxquels la présente étude a accordé une attention particulière —, ainsi que dans les provinces canadiennes de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, la formation du personnel de direction de l'école fait l'objet, au minimum, depuis quelques années, d'un examen approfondi et, dans plusieurs endroits, déjà de réorientations majeures. Cet examen et ces réorientations touchent les trois axes par lesquels, aujourd'hui, on définit de plus en plus explicitement cette formation, soit la formation universitaire de base qui est préalable à toute spécialisation en administration scolaire, la préparation spécifique qui est formellement requise pour pouvoir exercer une fonction de direction dans une école et la formation professionnelle continue qui s'impose une fois qu'une personne a commencé à exercer une telle fonction.

Depuis une dizaine d'années, aux États-Unis, les associations et les organismes nationaux qui s'intéressent à la formation des administrateurs scolaires, dont le personnel de direction de l'école, ont rendu publics au moins 12 rapports ou autres documents de base qui ont préparé et balisé le virage en cours[1]. En outre, un 13e, qui pourrait s'avérer le plus substantiel, est attendu prochainement (voir NPBEA, À paraître). De nombreux autres rapports, articles et volumes ont été publiés sur le même sujet et dans une optique similaire, aux États-Unis et au Canada, par des associations régionales, des organismes de recherche (tel par exemple, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario) et des commissions d'études créées par des États. Ils ont, comme on l'a vu dans les chapitres précédents, cerné des problèmes, esquissé des solutions, décrit des expériences et analysé des politiques, mais aussi tenté de situer ce mouvement de réflexion et de rénovation dans un plus large contexte

(1) Voir American Association of School Administrators, 1983 et Hoyle, English and Steffy, 1990; NASSP, 1985; NAESP, 1986 et 1990; National Governors' Association, 1986; National Commission on Excellence in Educational Administration, 1987; Shibles, 1988; NPBEA, 1989 et 1990; National Commission for the Principalship, 1990 et Mojkowski, 1991.

historique et social (dans ce sens, voir, entre autres, Murphy and Hallinger, 1989 et Thomson, 1989).

UNE CAPACITÉ DE DIRECTION "BINAIRE"

L'école actuelle a besoin "d'une nouvelle génération d'administrateurs scolaires, bien au fait de toutes les dimensions de leur rôle, ayant acquis par la pratique les habiletés que requièrent les multiples aspects d'une capacité de direction et imprégnés de la raison d'être de l'école: des élèves qui apprennent" (Thomson, 1991, p. 26). Plus précisément, selon ce qui commence à se dégager des explorations en cours, avec des nuances toutefois selon les auteurs, le type de direction qu'il convient aujourd'hui de promouvoir pour l'école en est un qui:

- intervient à la fois, selon les objets et les circonstances, à partir du sommet ("top down") et de la base ("bottom up"),
- est respectueux des décisions des élus et à l'écoute de l'opinion des parents et, plus largement, du milieu d'où proviennent les élèves, mais travaille de concert, en tout temps, avec le personnel enseignant,
- planifie l'avenir, mais gère le mieux possible le quotidien,
- propose des objectifs et promeut fermement une direction, tout en se préoccupant d'une authentique adhésion de toutes les personnes concernées et en s'appuyant sur une analyse du réel constamment remise à jour,
- conseille et soutient, mais aussi évalue,
- s'inscrit dans une tradition, mais innove aussi (ce type de direction est, pour reprendre un terme en train de devenir courant, "transformational").

L'un des animateurs les plus actifs du mouvement américain actuel, Scott D. Thomson, a proposé d'appeler "binaire" cette vision de l'administration scolaire (voir Thomson, 1991). Après avoir présenté ce concept comme un effort pour réconcilier un mode de direction hiérarchique et un autre excessivement participatif, il en a lui-même, par la suite, élargi la signification: ainsi, selon cette nouvelle définition, une perception binaire engendre un type de direction qui est "aussi bien culturel que fonctionnel, initiateur que collaborateur et délégué qu'inséré dans le réel ("situational") (Thomson, 1992b, p. 13). Le terme mis de l'avant est bien "binaire", et non "bipolaire". Alors que, dans un système bipolaire, les éléments coexistent dans une tension d'opposition, ils sont nécessairement complémentaires

dans un système binaire. Ce qui, en définitive, doit permettre de décider des "dosages", de disposer des conflits, de juger des équilibres atteints ou à viser à l'intérieur des couples d'éléments ci-haut décrits, ce n'est pas une quelconque recherche du "juste milieu" entre deux pôles, mais la référence sans équivoque à un seul pôle: les apprentissages des élèves.

POINTS D'APPUI EN VOIE D'AFFIRMATION

Ce rapport s'étend peu sur *la formation universitaire de base*. La raison en est, pour une part, un choix délibéré relié à la délimitation de l'étude, mais aussi le fait que, un permis d'enseignement étant généralement nécessaire avant de pouvoir songer à occuper un poste de direction dans une école, cette formation se confond, en réalité, avec celle que l'on prévoit à l'intention des enseignants. En termes de diplôme, cela signifie, en pratique, au minimum un baccalauréat et, soit à l'intérieur de celui-ci, soit en plus, une compétence reconnue dans au moins une discipline ou une matière d'enseignement. Depuis quelques années, les exigences de culture générale, de spécialisation, d'intégration de la théorie et de la pratique et autres relatives à cette formation ont fait l'objet, tant en Ontario et en Colombie-Britannique qu'aux États-Unis, de multiples études et prises de position[1]. C'est, affirme-t-on quasi unanimement, parmi les meilleurs de ces diplômés — ayant démontré, par ailleurs, durant quelques années, leur capacité à enseigner — que devraient être choisies les personnes autorisées à se préparer à la direction d'une école.

L'axe concernant *la préparation spécifique* est sans doute celui qui suscite en ce moment le plus de réflexion et de discussion. En fait, le présent rapport fournit, sur l'organisation et l'orientation de cette préparation dans les systèmes d'enseignement auxquels il s'intéresse, de nombreux renseignements. Dans cette conclusion, on jugera peut-être utile de retrouver, sous une forme plus synthétique, les principaux d'entre eux.

a) La maîtrise en administration scolaire ou un diplôme jugé équivalent, même s'il n'est pas toujours légalement exigé, est, en pratique, considéré comme indispensable. Un tel diplôme se situe à la charnière de la formation universitaire de base et de la préparation spécifique; dans tel endroit et à tel moment, il se situe plutôt du côté de la formation de

(1) Sur le débat en cours aux États-Unis, surtout depuis 1986, voir Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986 et Réginald Grégoire inc., 1990, en particulier le chapitre II. En Ontario, un rapport important a été publié en 1988 (voir Comité d'enquête sur la formation des enseignants) et, en Colombie-Britannique, en 1991 (voir Bowman).

base et, dans tel autre endroit et à tel autre moment, il constitue une préparation très spécifique. Aux États-Unis, presque tous les directeurs d'école, autant au primaire qu'au secondaire, possèdent un tel diplôme. Une forte proportion d'entre eux l'ont acquis alors qu'ils occupaient déjà un poste administratif moins important dans une école ou une autre instance scolaire.

b) Cette préparation doit tenir compte de façon significative des besoins de chaque personne, d'où le développement de divers moyens (dont des "assessment centers") pour évaluer leurs capacités et leurs compétences.

c) Le contenu de cette préparation doit être révisé en profondeur et intégré dans un ensemble beaucoup plus global et cohérent.

d) Cette préparation doit favoriser le développement des habiletés que requiert l'administration réelle d'une école. C'est pourquoi une osmose est nécessaire entre les dimensions théorique et pratique de cette formation et, en conséquence, des stages supervisés relativement longs dans une ou plusieurs écoles s'imposent.

e) L'approche utilisée doit s'inspirer des théories reconnues en éducation des adultes, ce qui, compte tenu de l'interrelation poussée déjà mentionnée qu'il importe de développer entre la théorie et la pratique, signifie, entre autres, au plan des méthodes, des jeux de rôles, des études de cas, des simulations effectuées à partir de problèmes réels courants dans la direction d'une école, du tutorat, des contrats d'apprentissage, etc. (voir, pour une intéressante vue d'ensemble sur le sujet, Calabrese and Bartz, 1990).

f) Durant un certain temps, à partir du moment où il entre en fonction, le nouvel administrateur d'une école doit être suivi, soutenu et conseillé. Dans ce domaine, on accorde actuellement beaucoup d'importance au rôle des pairs, aussi bien, quoique pour des raisons et dans une optique différentes, à ceux d'entre eux que l'on peut désigner comme des collègues dans le même apprentissage qu'à ceux qui ont plus d'expérience dans l'administration d'une école.

g) Dans maints textes récents, on fait valoir avec insistance que le futur directeur d'école doit se préparer à promouvoir activement une autre école, très différente de celle qui, depuis 100 ou 150 ans, a accompagné l'implantation de l'industrie. Cette école aura plus de responsabilités et disposera de plus de pouvoirs, mettra davantage l'accent sur

l'individualisation des apprentissages, sera un lieu où l'enseignement est considéré comme une tâche commune de la direction et du corps enseignant, entretiendra des relations étroites avec le milieu social environnant, etc. Aux États-Unis notamment, les caractéristiques de cette nouvelle école font l'objet de nombreuses études et expériences.

h) En ce moment, ce sont les universités qui assument la plus grande part de cette préparation spécifique, mais les organismes responsables de l'éducation dans les États ou les provinces, les autorités scolaires locales et des associations y apportent aussi une contribution, avec des variantes considérables selon les lieux toutefois. Le temps est maintenant venu de faire le point sur le rôle de chacun de ces partenaires et d'opérer certaines révisions. En fond de scène, se profile une interrogation majeure: dans cette préparation du futur personnel de direction de l'école, quelle place doit occuper "la profession"?

La formation professionnelle continue se situe dans le prolongement immédiat de cette préparation; entre celle-ci et celle-là, il y a même parfois une zone grise difficile à départager. Il n'est donc pas étonnant que plusieurs des aspects que l'on vient de mentionner en relation avec la préparation spécifique s'appliquent aussi, *mutatis mutandis*, à la formation professionnelle continue. À la faveur de cette étude, on a pu constater que les sources qui alimentent la formation continue et les formes qu'elle emprunte sont très diversifiées. Cependant, on s'interroge sur son adéquation aux besoins réels du personnel en cause et du système scolaire et, plus globalement, sur son efficacité. L'une des questions particulières qui revient de plus en plus souvent à l'ordre du jour lorsqu'il est question de formation professionnelle continue est de savoir dans quelle mesure elle devrait être obligatoire.

UN AVENIR OUVERT

Depuis 1987 surtout, année de la publication du rapport de la *National Commission on Excellence in Educational Administration*, l'organisation et l'orientation de la formation du personnel de direction de l'école sont bousculées par un mouvement de réflexion et d'action stimulant et d'envergure. Celui-ci est né en réaction contre les lacunes et les limites de la formation "traditionnelle" de ce personnel, mais trouve aussi sa justification dans le projet concret et historiquement inédit de donner à ***tous les jeunes*** une formation primaire et secondaire qui soit complète et de qualité. Ce mouvement demeure "éclaté", mais de

nombreuses convergences commencent à se manifester; il cherche encore sa voie, mais on peut espérer qu'il finira par provoquer l'incarnation dans la réalité d'un avenir jugé souhaitable.

L'école rénovée dont, depuis quelques années, on ressent si vivement l'urgence aux États-Unis, en Colombie-Britannique et, quoiqu'à un moindre degré peut-être, en Ontario sera façonnée par de nombreux facteurs. Parmi ceux qui sont plus aisément contrôlables, il n'y a pas de doute que le personnel qui sera appelé à diriger chacune des écoles individuelles pourrait en être un qui soit plus déterminant que la plupart des autres. C'est de cette conjoncture que la question de la formation de ce personnel tire son importance et son actualité.

ASSOCIATION OF CALIFORNIA SCHOOL ADMINISTRATORS (1991)
1991-92 Members Handbook. Leadership Through ACSA. Burlingame, California: Author. VI et 82 p.

ASSOCIATION OF CALIFORNIA SCHOOL ADMINISTRATORS (1992a)
Your Personal Guide to Member Benefits and Services. Leadership Through ACSA. Burlingame, California: Author. 23 p.

ASSOCIATION OF CALIFORNIA SCHOOL ADMINISTRATORS (1992b)
1992-93 Professional Development Planner. A Catalog of Academies, Institutes and Seminars for School Administrators. Burlingame, California: Author. 32 p.

BARNETT, BRUCE G. (1987a)
Using Reflection as a Professional Growth Activity. In William Greenfield (ed.). *Instructional Leadership. Concepts, Issues, and Controversies*. Boston et Toronto: Allyn and Bacon. P. 271-286.

BARNETT, BRUCE G. (1987b)
Peer-Assisted Leadership: Peer Observation and Feedback as Catalysts for Professional Growth. In Joseph Murphy and Philip Hallinger (eds.). *Approches to Administrative Training in Education*. Albany, New York: State University of New York Press. P. 131-149.

BARNETT, BRUCE G. *ET AL.* (1992)
A New Slant on Leadership Preparation. *Educational Leadership*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. February. P. 72-75.

BARTELL, CAROL AND LARRY BIRCH (1992)
Professional Training. Tier Two: A Second Look. *Thrust for Educational Leadership*. Burlingame, California: Association of California School Administrators. February/March. P. 16-20.

BARTH, ROLAND S. (1987)
The Principal and the Profession of Teaching. In William Greenfield (ed.). *Instructional Leadership. Concepts, Issues, and Controversies*. Boston et Toronto: Allyn and Bacon. P. 249-270.

BCPVPA
Voir *British Columbia Principals' and Vice-Principals' Association*.

BECKMAN, WALTER F. (1986)
NASSP's Consortium for The Performance-Based Preparation of Principals: An Update. California State University. *NASSP Bulletin*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals. November. P. 70-73.

BERGEN, JOHN J., IN CONSULTATION WITH HERBERT T. COUTTS, HARRY T. SPARBY, AND GORDON L. MOWAT (1991)
The Origins, Development and Contributions of the Department of Educational Administration at the University of Alberta. *The Canadian Administrator*. Edmonton: University of Alberta, Department of Educational Administration. Vol. 31, Number 1, October. P. 1-10.

BLUM, ROBERT E., JOCELYN A. BUTLER AND NANCEY L. OLSON (1987)
Leadership for Excellence: Research-Based Training for Principals. *Educational Leadership*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 45, Number 1, September. P. 25-29.

LISTE DES DOCUMENTS CITÉS

ACEVES, LARRY AND GARY BLOOM (1990)
Support for New Principals: Survival is Just a Start. ***Thrust***. Burlingame, California: Association of California School Administrators. April. P. 29-31.

ACSA
Voir *Association of California School Administrators.*

ALLISON, DEREK J. (1989)
Assessing Principal Assessment Centres. ***The Canadian Administrator***. Edmonton: University of Alberta, Department of Educational Administration. Vol. 28, Number 6, March. P. 1-8.

ALLISON, DEREK J. AND PATRICIA A. ALLISON (1990)
The PACman cometh: Principal assessment centres in Canada. ***The Canadian School Executive***. Vancouver. Vol. 10, Number 2, June. P. 3-8.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS (1983)
Guidelines for the Preparation of School Administrators. Second Edition (First in 1979). Arlington, Virginia: Author. 16 p. © 1982. Disponible par ERIC.

ANDERSON, MARK E. (1991)
Principals. How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's Schools. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management. X et 121 p.

ACSD
Voir *Association for Supervision and Curriculum Development.*

ANTON, TOD A. (1992)
Professional Training. Field Work. A Collaborative Effort. ***Thrust for Educational Leadership***. Burlingame, California: Association of California School Administrators. February/March. P. 26-28.

ASHE, JAMES S., JOHN R. HAUBNER AND NICHOLAS F. TROISI (1991)
University Preparation of Principals: The New York Study. ***NASSP Bulletin***. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals. Vol. 75, Number 536, September. P. 145-150.

ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT (1992a)
Summer Professional Development Opportunities. Alexandria, Virginia: Author. 8 p. Dépliant grand format.

ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT (1992b)
Professional Development. Training Centers. Summer 1992. Alexandria, Virginia: Author. 17 p. Prospectus.

ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT (1992c)
Professional Development Opportunities. 1992-1993. Annual Catalog. Alexandria, Virginia: Author. 97 p.

BOWMAN, JIM (1991)
A Report to the College of Teachers on Teacher Education in British Columbia. Vancouver: B.C. College of Teachers. 152 p.

BRADLEY, ANN (1990)
States, Colleges Heeding Call To Improve Administrators' Training. *Education Week*. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. IX, Number 21, February 14. P. 1 et 12-13.

BRITISH COLUMBIA PRINCIPALS' AND VICE-PRINCIPALS' ASSOCIATION (1989)
A Guide for British Columbia School Administrative Officers. Code of Professional Practice. Vancouver: Author. 4 p.

BRUCE, C.A. (1976)
A Program for Preparing Principals. *Education Canada*. Toronto: Association canadienne d'éducation. Vol. 16, numéro 1, printemps. P. 35-37.

CALABRESE, RAYMOND L. AND DAVID E. BARTZ (1990)
Preparing School Administrators: An Action-Learning Model. *The Canadian Administrator*. Edmonton: University of Alberta, Department of Educational Administration. Vol. 30, N mber 3, December. P. 1-6.

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1986)
California Schools ... Moving Up. Annual Report 1985. Sacramento, California: State Department of Education. 41 p.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY (1986)
A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession. New York: Carnegie Corporation, Carnegie Forum on Education and the Economy. IX et 135 p.

CLIFFORD, GERALDINE JONÇICH AND JAMES W. GUTHRIE (1988)
Ed School. A Brief for Professional Education. Chicago: University of Chicago Press. XII et 413 p.

COMITÉ D'ENQUÊTE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS (1988)
Rapport final du Comité d'enquête sur la formation des enseignants. Toronto: Ministère des Collèges et Universités. 45 p.

COMMONWEALTH OF KENTUCKY (1990)
Education Reform in Kentucky. A New Beginning. Frankfort, Kentucky: Author. 32 p.

CONLEY, SHARON C. AND SAMUEL B. BACHARACH (1987)
The Holmes Group Report: Standards, Hierarchies, and Management. In Jonas F. Soltis (ed.). *Reforming Teacher Education. The Impact of the Holmes Group Report*. New York: Teachers College, Columbia University. Special Issues from the *Teachers College Record*. Vol. 88, Number 3, Spring 1987. Voir surtout les pages 34-37.

DANN, TERRY (1988)
Everyone Needs a PAL. *The Manitoba Teacher*. Vol. 67, Number 1, October. P. 7-8.

DONALDSON, GORDON A., JR. (1987)
The Maine Approach to Improving Principal Leadership. *Educational Leadership*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 45, Number 1, September. P. 43-45.

DOUD, JAMES L. (1989)
Special Report: Redefining the Principalship. The K-8 Principal in 1988. ***Principal***. Alexandria, Virginia: National Association of Elementary School Principals. Vol. 68, Number 3, January. P. 6-12.

EDUCATION WEEK (1992)
Dimensions. Principals in Public Schools. ***Education Week***. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XI, Number 20, February 5. P. 7.

FEISTRITZER, C. EMILY (1988)
Profile of School Administrators in the U.S. Washington, D.C.: National Center for Education Information. 96 p.

GOUSHA, RICHARD P., PETER L. LoPRESTI AND ALAN H. JONES (1987)
Trend Toward Higher Standard Continues. Administrators Join Revolution in Professional Standards. ***The School Administrator***. Arlington, Virginia: American Association of School Administrators. Vol. 44, Number 2, February. P. 10-12.

GOUSHA, RICHARD P., PETER L. LoPRESTI AND ALAN H. JONES (1988)
Report on the First Annual Survey Certification and Employment Standards for Educational Administrators. In Daniel E. Griffiths, Robert T. Stout and Patrick B. Forsyth (eds). ***"Leaders for America's Schools". The Report and Papers of the NCEEA***. Berkeley, California: McCutchan Publishing. P. 200-206.

GURSKY, DANIEL (1992)
At University Without School of Education, Principals Are Trained Like Business Leaders. ***Education Week***. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XI, Number 20, February 5. P. 6-7.

HAKEL, MILTON D., LEE HAKEL AND PAUL W. HERSEY (1990)
Leader 123. A Development Program for Instructional Leaders. A Bridge Between Concept and Practice. Reston, Virginia: Author. 7 p.

HALLINGER, PHILIP (1992)
School Leadership Development. An Introduction. ***Education and Urban Society***. Newbury Park, California: Sage Publications. Vol. 24, Number 3, May. P. 300-316.

HALLINGER, PHILIP AND JOSEPH MURPHY (1991)
Developing Leaders for Tomorrow's Schools. ***Phi Delta Kappan***. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa, Inc. Vol. 72, Number 7, March. P. 514-520.

HARP, LONNIE (1991a)
Academies Awarded $7.6 Million To Train Educators. ***Education Week***. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XI, Number 6, October 9. P. 30.

HARP, LONNIE (1991b)
After First Year, Ky. Reforms Called "on the Move". Little Tax Backlash Is Detected. ***Education Week***. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. X, Number 29, April 10.

HERSEY, PAUL W. (1986)
NASSP's Assessment Center Project. Selecting and Developing Educational Leaders: A Search for Excellence. Voir ci-après National Association of Secondary School Principals, 1986, p. 1-2.

HODGKINSON, HAROLD L. (1987)
Kentucky: The State and Its Educational System. Washington, D.C.: Institute for Educational Leadership. 15 p. ERIC Document 316950.

HOYLE, JOHN R., FENWICK W. ENGLISH AND BETTY E. STEFFY (1990)
Skills for Successful School Leaders. Second edition, updated by John Hoyle (First en 1985). Arlington, Virginia: American Association of School Administrators. VIII et 280 p.

JCPSGA
Voir *Jefferson County Public Schools Gheens Academy*.

JEFFERSON COUNTY PUBLIC SCHOOLS GHEENS ACADEMY (1988 à 1991)
Restructuring in Progress. Jefferson County Public Schools, Louisville, KY. Pochette comprenant 18 notes. Louisville, Kentucky: Author.

KELSEY, J.G.T. AND BETH LEULLIER (1978)
School District Policies for the Intentification, Selection and Training of Principals. ***The Canadian Administrator***. Edmonton: University of Alberta, Department of Educational Administration. Vol. XVII, Number 5, February. P. 1-6.

KYLE, REGINA M.J. (1988)
Innovation in Education. A progress Report on the JCPS/Gheens Professionel Development Academy. Louisville, Kentucky: Gheens Foundation. 31 p.

LaPLANT, JAMES C. (1986)
Collegial Support for Professional Development and School Improvement. ***Theory Into Practice***. Vol. 25, Number 3. Columbus, Ohio: Ohio State University, College of Education. P. 185-190.

LEE, GINNY V. (1991)
Peer-Assisted Development of School Leaders. ***Journal of Staff Development***. Oxford, Ohio: National Staff Development Council. Vol. 12, Number 2, Spring. P. 14-18.

LEITHWOOD, KENNETH A. (1987)
Using *The Principal Profile* to Assess Performance. ***Educational Leadership***. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 45, Number 1, September. P. 63-66.

LEITHWOOD, KENNETH A. (1992)
The Move Toward Transformational Leadership. ***Educational Leadership***. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 49, Number 5, February. P. 8-12.

LEITHWOOD, KENNETH A. AND DEBORAH J. MONTGOMERY (1986)
Improving Principal Effectiveness: The Principal Profile. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (Research in Education Series, 13). IX et 293 p.

LEITHWOOD, KENNETH A. AND CAROLE AVERY (1987)
Inservice Education for Principals in Canada. In K.A. Leithwood, W. Rutherford and R. van der Vegt (eds.). ***Preparing School Leaders for Educational Improvement***. London, England: Croom Helm. P. 132-154.

LEITHWOOD, KENNETH A., PAUL T. BEGLEY AND J. BRADLEY COUSINS (À PARAÎTRE)
Developing Expert Leadership for Future Schools. Bristol, Pennsylvania: Falmer Press (Taylor and Francis). XII et 303 p. Effectivement publié à la fin de 1992.

LEITHWOOD, K.A. AND L. SACKNEY (1989)
Canadian Educational Leadership Network established. ***The Canadian School Executive***. Vancouver. Vol. 9, Number 5, November. P. 24-25 et 36.

LICATA, JOSEPH W. AND CHAD D. ELLETT (1990)
LEAD Program Provides Support, Development For New Principals. ***NASSP Bulletin***. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals. Vol. 74, Number 525, April. P. 5-10.

MARSH, DAVID D. (1992)
Enhancing Instructional Leadership. Lessons From the California School Leadership Academy. ***Education and Urban Society***. Newbury Park, California: Sage Publications. Vol. 24, Number 3, May. P. 386-409.

McLELLAND, W.D. (1990)
Developing Curriculum Management and Leadership. ***The Canadian School Executive***. Vancouver. Volume 10, Number 2, June. P. 30-32.

MITCHELL, BRAD L. AND LUVERN L. CUNNINGHAM (1986)
State Policy and the Pursuit of Instructional Leadership. ***Theory Into Practice***. Columbus, Ohio: Ohio State University, College of Education. Vol. 25, Number 3. P. 207-213.

MITCHELL, DOUGLAS E. AND SHARON TUCKER (1992)
Leadership as a Way of Thinking. ***Educational Leadership***. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 49, Number 5, February. P. 30-35.

MOJKOWSKI, CHARLES (1991)
Developing Leaders for Restructuring Schools. New Habits of Mind and Heart. A Report of the National LEADership Network Study Group on Restructuring Schools. Washington, D.C.: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. VII et 72 p. Une édition spéciale complète a aussi été publiée par l'American Association of School Administrators.

MULKEEN, THOMAS, NELDA CAMBRON-McCABE AND BRUCE ANDERSON (EDS.) (À PARAÎTRE)
Democratic Leadership: The Changing Context of Preparing School Administrators. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.

MURPHY, JOSEPH AND PHILIP HALLINGER (1989)
A New Era in the Professional Development of School Administrators: Lessons from Emerging Programmes. ***Journal of Educational Administration***. Vol. 27, Number 2. P. 22-45. Ce texte est quasi identique à celui publié par les mêmes auteurs dans Joseph Murphy and Philip Hallinger (eds.). ***Approaches to Administrative Training in Education***. Albany: State University of New York Press. 1987.

MUSELLA, DONALD (1982)
Training for Promotion. ***The Canadian School Executive***. Vancouver. Vol. 2, Number 6, December. P. 10-12.

NAESP
Voir *National Association of Elementary School Principals*.

NASSP
Voir *National Association of Secondary School Principals*.

NATIONAL ASSOCIATION OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS (1986)
Proficiencies for Principals: Kindergarten Through Eight Grade. Second Edition, Updated (First in 1984). Alexandria, Virginia: Author.

NATIONAL ASSOCIATION OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS (1990)
Principals for 21st Century Schools. Alexandria, Virginia: Author. VIII et 55 p. ERIC Document 320223.

NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS (1985)
Performance-Based Preparation for Principals: A Framework for Improvement. A Special Report of the NASSP Consortium for the Performance-Based Preparation for Principals. Reston, Virginia: Author. 38 p. Aussi ERIC Document 257211.

NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS (1986)
NASSP's Assessment Center. Selecting and Developing School Leaders. Reprinted from the ***NASSP Bulletin***, January 1986. Reston, Virginia: Author. 58 p.

NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS (1987)
Principals' Centers. ***NASSP Bulletin***. Reston, Virginia: Author. Vol. 71, Number 495, January. Dossier spécial, p. 1-67.

NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS (1990)
School Principals: Preparing for the Future. ***NASSP Bulletin***. Reston, Virginia: Author. Vol. 74, Number 529, November. P. 1-64. Dossier spécial conprenant plusieurs articles.

NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS (Vers 1990)
Série de dépliants:
a) ***Searching for Excellence? Assessment Centers Provide Solutions. Key Questions and Answers***.

b) ***Springfield. Skill Development for School Leaders. Key Questions and Answers***.

c) ***Leader 123. A Program to Improve Instructional Leadership Skills***.

d) ***Let's Talk. How Leaders Communicate***.

e) ***"From the Desk of ...". A Communications Program for School Administrators***.

Reston, Virginia: Author.

NATIONAL CENTER FOR RESEARCH IN VOCATIONAL EDUCATION (1992)
NCRVE. National Center for Research in Vocational Education. University of California, Berkeley. Berkeley, California: Author (1995 University Avenue, Suite 375. Berkeley, CA 94704-1058). Pochette d'information contenant une douzaine de documents.

NATIONAL COMMISSION FOR EXCELLENCE IN TEACHER EDUCATION (1985)
A Call for Change in Teacher Education. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education. VII et 56 p.

NATIONAL COMMISSION FOR THE PRINCIPALSHIP (1990)
Principals For Our Changing Schools: Preparation and Certification. Fairfax, Virginia: National Policy Board for Educational Administration. Env. 50 p.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (THE) (APRIL 1983)
A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education. Washington, D.C.: United States Department of Education. V et 64 p.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION (1987)
Leaders for America's Schools. In Daniel E. Griffiths, Robert T. Stout and Patrick B. Forsyth (eds.). ***"Leaders for America's Schools". The Report and Papers of the NCEEA***. Berkeley, California: McCutchan Publishing. 1988. P. IX-XIV et 3-38. La préface originale a été légèrement modifiée. Voir aussi ERIC Document 286265.

NATIONAL GOVERNORS' ASSOCIATION (1986)
Time for Results. The Governors' 1991 Report on Education. Washington, D.C.: National Governors' Association, Center for Policy Research and Analysis. 173 p. Sur le thème "Leadership and Management", voir les pages 10 et 11 et 50 à 64.

NATIONAL POLICY BOARD FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION (1989)
Improving the Preparation of School administrators. An Agenda for Reform. A Report to the National Policy Board for Educational Administration. Fairfax, Virginia: Author. 30 p.

NATIONAL POLICY BOARD FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION (1990)
The Preparation of School Administrators. A Statement of Purpose. Fairfax, Virginia: Author. 5 p.

NATIONAL POLICY BOARD FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION (À PARAÎTRE)
Principals For Our Changing Schools: The Knowledge and Skills Base. Sous la responsabilité de Scott D. Thomson. Environ 570 p. Effectivement publié au début de 1993.

NPBEA
Voir *National Policy Board for Educational Administration.*

OCLEA
Voir *Ontario Council for Leadership in Educational Administration.*

OISE
Voir *Ontario Institute for Studies in Education.*

ONTARIO COUNCIL FOR LEADERSHIP IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION (1992)
78 Distinguished Events for Educational Leaders. 1991-1992. Toronto: Author. Brochure.

ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATON (1992)
Graduate Studies at OISE. University of Toronto 1992-1993. Toronto: Author.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1992)
Memorandum no. 38. Principal's Qualifications Course, 1992. Toronto: Author. January 22. 7 p. Version française disponible.

PARKS, DAVID (1991)
Three Concepts Shape the New Roles of Principals in Administrator Preparation. ***NASSP Bulletin***. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals. Vol. 75, Number 539, December. P. 8-12.

PELLICER, LEONARD O. *ET AL.* (1988)
High School Leaders and their Schools. Vol. I: ***A National Profile***. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals. 163 p.

PITNER, NANCY J. (1987)
School Administrator Preparation in the United States. In K.A. Leithwood, W. Rutherford and R. van der Vegt (eds.). ***Preparing School Leaders for Educational Improvement***. London, England: Croom Helm. P. 55-106.

REES, RUTH (1991)
The Ontario Principal's Qualifications Course: Towards Employment Equity? ***Journal of Educational Administration and Foundations***. Thunder Bay, Ontario: Lakehead University. Vol. 6, Number 1. P. 37-52.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1987)
Les politiques relatives au curriculum dans l'enseignement secondaire aux États-Unis: aperçu historique et développements récents. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement. 107 p.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1990)
Les compétences à acquérir par les enseignants et les enseignantes durant leur formation. Une vue d'ensemble du débat en cours aux États-Unis. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement (Études et analyses). 91 p. No 28-2536.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1992)
L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays. Étude exploratoire. Québec: Conseil des collèges (Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial). 340 p.

REITZUG, ULRICH C. (1991)
Administrator Competency Testing: Its Status for the '90s. ***NASSP Bulletin***. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals. Vol. 75, Number 539, December. P. 65-71.

RICHARDSON, M.D. *ET AL.* (1989)
Changing Principal Preparation Programs: A Five-Phase Model. Paper presented at the Annual Meeting of the Southern Regional Council on Educational Administration (Colombia, South Carolina, November 11-14, 1989). 16 pages. ERIC Document 313790.

ROBINSON, NORMAN AND JAMIE H.A. WALLIN (1989)
The Quiet Crisis in Educational Administration. ***The Canadian School Executive***. Vancouver. Vol. 9, Number 1, May. P. 8-10.

SCHAINKER, STANLEY A. AND LARAINE M. ROBERTS (1987)
Helping Principals Overcome On-the-Job Obstacles to Learning. ***Educational Leadership***. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 45, Number 1, September. P. 30-33.

SCHLECHTY, PHILLIP C., DONALD W. INGWERSON AND TERRY I. BROOKS (1988)
Inventing Professional Development Schools. ***Educational Leadership***. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 46, Number 3, November. P. 28-31.

SHIBLES, MARK R. (1988)
School Leadership Preparation: A Preface for Action. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education. 19 p.

SHORT, PAULA (1991a)
University of Houston Implements Innovative Program. ***Design for Leadership***. Fairfax, Virginia: National Policy Board for Educational Administration. Vol. 2, Number 2. P. 2 et 5.

SHORT, PAULA (1991b)
Collaborative Project for Preparation of Principals. ***Design for Leadership***. Fairfax, Virginia: National Policy Board for Educational Administration. Vol. 2, Number 2. P. 5.

SMITH, STUART C. (1989)
Directory of Organizations in Educational Management. Eight Edition. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management. 45 p.

SMITH, WILMA F. AND RICHARD L. ANDREWS (1989)
Instructional Leadership. How Principals Make a Difference. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. 156 p. Pour un résumé utile du modèle de supervision proposé, voir, par les mêmes auteurs et le même éditeur, le numéro de septembre 1987 (Vol. 45, Number 1) de la revue *Educational Leadership*.

STOREY, TIM (1990)
Kentucky Redesigns Its Schools. *State Legislatures*. Denver, Colorado: National Conference of State Legislatures. July. P. 47, 48 et 51.

THOMSON, SCOTT D. (1989)
Commentary. In Jane Hannaway and Robert Crowson (eds.). *The Politics of Reforming School Administration. The 1988 Yearbook of the Politics of Education Association*. Philadelphia: Falmer Press, Taylor and Francis. P. 201-218.

THOMSON, SCOTT D. (1991)
Leadership Revisited. Commentary. *Education Week*. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XI, Number 7, October 16. P. 32 et 26.

THOMSON, SCOTT D. (ed.) (1992a)
School Leadership. A Blueprint for Change. Sponsored by the National Policy Board for Educational Administration. Newbury Park, California: Corwin Press (A Sage Publications Company). 52 p.

THOMSON, SCOTT (1992b)
Breaking the Mold. *Thrust for Educational Leadership*. Burlingame, California: Association of California School Administrators. February/March. P. 12-15.

VANN, ALLAN S. (1992)
A Missing Partnership: Principals and Professors. Commentary. *Education Week*. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XI, Number 16, January 8. P. 39 et 42.

WALLIN, JAMIE AND NORMAN ROBINSON (1990)
Principles for Practice. Professionalizing the Management of Administrative Personnel. *The Canadian School Executive*. Vol. 9, Number 9, March. P. 23-26.

YERKES, DIANE M. (1992)
Professional Training. Connect for Success. *Thrust for Educational Leadership*. Burlingame, California: Association of California School Administrators. February/March. P. 22-25.

ANNEXE I

LES 12 HABILETÉS ÉVALUÉES DANS LES CENTRES D'ÉVALUATION ("ASSESSMENT CENTERS") DE LA NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS

1. PROBLEM ANALYSIS	Ability to seek out relevant data and analyse complex information to determine the important elements of a problem situation; searching for information with a purpose.
2. JUDGMENT	Ability to reach logical conclusions and make high quality decisions based on available information; skill in identifying educational needs and setting priorities; ability to evaluate critically written communications.
3. ORGANIZATIONAL ABILITY	Ability to plan, schedule, and control the work of others; skill in using resources in an optimal fashion; ability to deal with a volume of paperwork and heavy demands on one's time.
4. DECISIVENESS	Ability to recognize when a decision is required (disregarding the quality of the decision) and to act quickly.
5. LEADERSHIP	Ability to get others involved in solving problems; ability to recognize when a group requires direction, to interact with a group effectively and to guide them to the accomplishment of a task.
6. SENSITIVITY	Ability to perceive the needs, concerns, and personal problems of others; skill in resolving conflicts; tact in dealing with persons from different backgrounds; ability to deal effectively with people concerning emotional issues; knowing what information to communicate and to whom.
7. STRESS TOLERANCE	Ability to perform under pressure and during opposition; ability to think on one's feet.
8. ORAL COMMUNICATION	Ability to make a clear oral presentation of facts or ideas.
9. WRITTEN COMMUNICATION	Ability to express ideas clearly in writing; to write appropriately for different audiences — students, teachers, parents, et al.
10. RANGE OF INTEREST	Competence to discuss a variety of subjetcs — educational, political, current events, economic, etc.; desire to actively participate in events.
11. PERSONAL MOTIVATION	Need to achieve in all activities attempted; evidence that work is important to personal satisfaction; ability to be self-policing.
12. EDUCATIONAL VALUES	Possession of a well-reasoned educational philosophy; receptiveness to new ideas and change.

Source: NASSP, 1986, p. 10.

ANNEXE II

LES 12 DIMENSIONS RETENUES DANS L'"ADMINISTRATOR DIAGNOSTIC INVENTORY" (ADI) DE LA NATIONAL ASSOCIATION OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS

ADI measures 12 dimensions of school leadership that are factored into four independent, psychologically interpretable constructs. Based on those constructs, the 12 dimensions are clustered into four groups:

INSTRUCTIONAL LEADERSHIP

This cluster focuses on the demands of educational leadership: the ability to act as initiator and manager of change. These demands involve achievement, intelligence, professional knowledge, critical thinking, problem analysis, group leadership, and oral and written communication.

1. Instructional Leadership and Supervision

To clearly understand the instructional process, including a variety of instructional techniques; to evaluate classroom instruction relative to teacher objectives and student performance; and to work effectively with teachers to improve instruction.

Sample Descriptors

- Describing the specific activities of the principal as an instructional leader.
- Describing the role of the principal as an instructional supervisor.

2. Problem Analysis

To seek and analyze relevant and complex information and determine the important elements of a problem; to use information in distinguishing significance of problems; to use appropriate analytical and group processes to solve problems.

Sample Descriptors

- Seeking data relevant to existing problem situations.
- Identifying the components of a problem, including biases of individuals involved in the problem area.

3. Written communication

To express ideas concisely and precisely in writing; to write effectively for various audiences, e.g., students, teachers, parents.

Sample Descriptors

- Correct use of grammar, spelling, and punctuation in written communication.
- Clear and simple style in written communication.

4. Oral Communication

To clearly present facts and ideas orally in individual and group situations; to communicate precisely and concisely; to use language appropriate to the person or group.

Sample Descriptors

- Clear and concise style in oral communication.
- Correct grammar in oral communication.

5. Group Leadership

To possess a sense of vision and project that vision; to involve others in accomplishing goals and solving problems; to recognize when a group requires direction; to interact with groups effectively; to set goals and guide others to accomplish tasks; to utilize appropriate interpersonal styles; to make a positive impact.

Sample Descriptors

- Defining or clarifying the task the group is facing.
- Stating clear and attainable goals for the group.

6. Decisiveness

To recognize the need for a decision and to be willing to act quickly; to be willing to make decisions, render judgments, take action, and accept responsibility for actions and consequences.

Sample Descriptors

- Taking responsability for decisions in areas of assignments.
- Distinguishing between decisions that must be made immediately and those that can be postponed.

INTERPERSONAL SKILLS

This cluster includes skills necessary for responding to one's external environment. Beyond dealing humanely with people, these skills include tolerance of others, tolerance of alternative methods, sensitivity to others' personal and political needs, adaptability, and yielding to others. Effectiveness in this cluster requires good judgment, problem-solving skills, and the ability to model integrity.

7. Human Relations Competence

To perceive the needs, concerns and personal problems of others; to recognize conflicts; to tactfully and sensitively deal with individuals from varying backgrounds; to effectively deal with people and emotional issues; to know what information to share with whom.

Sample Descriptors

- Demonstrating tactfulness and sensitivity in written and oral communication.
- Communicating correct information in a way that facilitates understanding by all parties.

8. Judgment

To reach logical conclusions and make high quality decisions based on available and acquired information; to exercise skill in identifying educational needs and setting priorities; to critically evaluate written communications.

Sample Descriptors

- Deciding on a course of action using available resources and data.
- Deciding on a course of action using organizational (including instructional) goals.

ORGANIZATIONAL (SCHOOL) COMMITMENT

This cluster is closely associated with administrative and management skills, but implies that those skills be utilized around a mission and purpose. Leadership behaviors emphasized include establishment of high expectations and clear school goals, and maintaining high visibility.

9. Organizational Ability

To plan and organize prior to an event; to plan and schedule the work of others; to make optimal use of resources; to schedule one's own work and time effectively; to consider constraints such as societal and governmental factors in planning; to consistently follow through on assigned tasks.

Sample Descriptors

- Identifying a set of priority goals or tasks from among various possibilities.
- Maintaining the goal focus in all situations.

10. Educational Values

To possess a well-reasoned educational philosophy; to place high priority on needs and welfare of students; to be receptive to new ideas and change while understanding the need for stability in schools and society; to set high performance goals and standards for self, subordinates, students, and the organization, and to be dissatisfied with average performance; to have a clear perspective of education's role in society.

Sample Descriptors

- Encouraging the development and improvement of others.
- Stating an operational philosophy.

PERSONAL DRIVE AND MOTIVATION

This cluster focuses on the principal as "change agent." It includes self-motivation, self-confidence, high energy level, risk-taking with purpose and persuasion, passion, and stress tolerance.

11. Creativity

To generate and recognize innovative solutions in work-related situations; to exhibit openness to new ideas; to demontrate originality in developing policies and procedures; to perform under pressure and during opposition; to think well during oral interchange; to maintain effectiveness in varying environments with various tasks, responsibilities, and people; to exhibit behavior flexibility; to adjust the time schedule as need arises; and to have tolerance for ambiguity.

Sample Descriptors

- Considering alternatives to existing policies and procedures or to solutions to problems.
- Generating alternatives to existing policies and procedures.

12. Resourcefulness

To actively attempt to influence events and achieve goals; to consider work important to personal satisfaction; to evaluate one's own work; to initiate activities rather than merely react to situations; to take action beyond minimal requirements; to maintain a high energy level; to develop and follow personal professional growth plans.

Sample Descriptors

- Exhibiting high level of energy.
- Initiating and supporting new projects.

Source: Document récent de la National Association of Elementary School Principals.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

69-2035